

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj komunikačních dovedností u integrovaných žáků
1. stupně ZŠ

Communication skills development integrated pupils 1st stage
of primary school

Kateřina Odstrčilová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj komunikačních dovedností u integrovaných žáků 1. stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne:

.....
podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její ochotu při vedení mé diplomové práce, za její odborné a cenné rady a připomínky.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá speciálně pedagogickou problematikou vzdělávání integrovaných žáků 1. stupně základní školy. Klade si za cíl analyzovat komunikativní dovednosti u žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem diplomové práce je zjistit rozvoj jednotlivých jazykových rovin u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základní školy dle příběhu z učebnice, kterou běžně ve výuce využívají. Teoretická část je východiskem pro splnění stanovených cílů. Věnuje se komunikaci, řeči a jejímu rozvoji, individuálnímu vzdělávacímu plánu. V praktické části byla použita metoda kvalitativního charakteru – kazuistiky žáků 1. stupně ZŠ s různými speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Individuální vzdělávací plán, integrace, jazyk, komunikace, řeč, slovní zásoba, speciální vzdělávací potřeby

ABSTRACT

This thesis deals the special pedagogical problems of education of integrated pupils in primary school. The aim of this thesis is analyze the communicative skills of pupils with different educational needs. The partial aim of this thesis is finding development of individual language levels of children with special educational needs in primary school according to a story from the book that commonly used in the classroom. The theoretical part is the basis for meeting performance targets. It dedicated to communication, speech and its development and individual education program. The practical part is based on method of qualitative nature – casuistries of pupils with different educational needs in primary school.

KEY WORDS

Communication, individual education program, integration, language, special educational needs, speech, speech therapy

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Vývoj komunikačních schopností a dovedností dítěte	10
2.1	Verbální a neverbální komunikace	11
2.2	Řeč a její vývoj	12
2.3	Narušená komunikační schopnost.....	19
3	Intaktní žák 1. stupně základní školy	21
3.1	Rozvoj řeči v ZŠ podle RVP.....	21
3.2	Rozvoj řeči v ZŠ podle ŠVP	22
4	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	24
4.1	Aspergerův syndrom.....	24
4.2	Dětská mozková obrna.....	27
4.3	Vývojová dysfázie	28
4.4	Mentální retardace	29
4.5	Poruchy pozornosti a hyperaktivity	34
4.6	Specifické poruchy učení.....	37
5	Integrace a individuální vzdělávací plán.....	41
5.1	Integrace.....	41
5.2	Individuální vzdělávací plán	43
6	Vlastní výzkumné šetření	46
6.1	Vymezení cíle výzkumu	46
6.2	Metodologie	46
6.3	Charakteristika a popis výběrového souboru	48

6.4	Realizace výzkumného šetření.....	48
6.4.1	Kazuistika č. 1	49
6.4.2	Kazuistika č. 2	56
6.4.3	Kazuistika č. 3	61
6.4.4	Kazuistika č. 4	66
6.4.5	Kazuistika č. 5	71
6.5	Závěry šetření.....	78
7	Závěr.....	80
8	Seznam použitých informačních zdrojů	82
9	Seznam zkratek	86
10	Seznam příloh	87

1 Úvod

Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností a v životě každého z nás má své nezastupitelné místo. K tomu, abychom mohli komunikovat s ostatními lidmi, potřebujeme dobře rozvinutou komunikační schopnost. Její narušení je mnohdy překážkou v edukaci a socializaci jedince.

Problematika komunikačních dovedností je velmi obsáhlé a v současnosti často diskutované téma. Z hlediska bezproblémového zvládnutí učiva základní školy je úroveň komunikačních dovedností velmi důležitá. Komunikační dovednosti umožňují dítěti správně chápat přijaté informace a reagovat na ně, naopak nedostatky těchto dovedností mohou velmi negativně ovlivňovat celý výchovně vzdělávací proces.

Téma diplomové práce jsem zvolila na základě své odborné praxe. Jako učitelka 1. stupně základní školy se podílím na vzdělávání integrovaných žáků. Ve své pedagogické praxi jsem tedy denně v kontaktu s dětmi, u kterých je vývoj řeči narušen.

Cílem diplomové práce je sledování komunikačních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy a zjištění rozvoje jednotlivých jazykových rovin u žáků zařazených do výzkumného šetření.

Diplomová práce je rozčleněna na část teoretickou, ve které jsou zpracována teoretická východiska, získaná analýzou odborné literatury a část praktickou, obsahující vlastní výzkumný projekt.

První kapitola je zaměřena na vývoj komunikačních schopností a dovedností dítěte. Druhá část se zabývá intaktními žáky 1. stupně základní školy. Třetí oddíl popisuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se účastnili výzkumu v empirické části diplomové práce. Poslední oddíl teoretické části diplomové práce je věnován integraci a individuálnímu vzdělávacímu plánu.

V praktické části diplomové práce je uveden cíl výzkumu s dílčími výzkumnými tezemi a charakteristika a popis výběrového souboru. Pro své šetření jsem si vybrala pět integrovaných žáků 1. stupně základní školy. Výzkumné šetření má charakter kvalitativního výzkumu, přičemž obsahuje tyto metody a techniky: přímé pozorování, vyprávění, volný rozhovor, analýzu dokumentů, kazuistiku, rozbor výsledků výzkumu.

Závěr praktické části uvádí výsledky získané kvalitativním šetřením a následná doporučení pro praxi.

2 Vývoj komunikačních schopností a dovedností dítěte

„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikace. A proto, že neexistuje nechování, nemůže neexistovat nekomunikace.“

Paul Watzlawick

Dvořák (2007, in Odstrčilová, 2015) v Logopedickém slovníku definuje pojem komunikace jako přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání.

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici, je používán v mnoha různých vědních disciplínách.

Vybíral (2005) vhodně podotýká, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) a všechny roviny významu a dopadu, není možná.

„Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“ (Klenková, 2006, s. 25)

Komunikace patří k základním životním potřebám lidí i zvířat. Je to silný potenciál, který nám umožňuje přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět i pomáhat druhým. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle kterého si děláme představu sami o sobě, i o druhých. Pomocí komunikace získáváme a předáváme informace, vysvětlujeme a popisujeme, vyjadřujeme své pocity a nálady, jsme schopni vést jiné lidi či nechat se jimi ovlivňovat. (Mikuláščík, 2003, in Odstrčilová, 2015)

Dle Klenkové (2006) lze komunikaci neboli dorozumívání v obecné rovině chápat jako komplikovaný proces výměny informací, jehož základem jsou čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují, a to komunikátor (osoba sdělující něco nového, zdroj informace), komunikant (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje), komuniké (nová informace, obsah sdělení) a komunikační kanál (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód).

Každá komunikace má svůj účel, smysl a plní určitou funkci. Vybíral (2005) rozděluje primární funkce lidského komunikování na informovat (předat zprávu, oznámit, prohlásit), instruovat (navést, naučit, zasvětit), přesvědčit (adresáta o pozměnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit či zmanipulovat), vyjednat (domluvit se – řešit a vyřešit, dospět k dohodě), pobavit (rozveselit druhého, rozveselit sebe), kontaktovat se (užít si blízkosti, prožít si sebepotvrzení) a předvést se (prezentovat se, vyvolat dojem).

Dle Klenkové (2006, in Odstrčilová, 2015) je cílem komunikativního chování člověka mimo vzájemného dorozumívání a sdělování informací především utvářet, udržovat a pěstovat mezilidské vztahy. *„Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.“* (Lechta, 1994 in Klenková, 2006, s. 26)

2.1 Verbální a neverbální komunikace

Sovák (1980, in Odstrčilová, 2015) diferencuje tři formy komunikace. Jedná se o komunikaci intraindividuální (vázanou na vnitřní prostředí), extraindividuální (vázanou na přírodní prostředí) a interindividuální (probíhající ve společenském prostředí). Interindividuální komunikaci považuje za projev toho, že člověk je tvor společenský. Jedná se o verbální (slovní) či nonverbální (mimoslovní) komunikaci. *„Verbální komunikace jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou nebo psanou.“* (Bytešníková, 2012, s. 11)

Mareš a Křivohlavý (1995) rozdělují sociální komunikaci na komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. *„Do skupiny verbální (slovní) komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči.“* (Klenková, 2006, s. 29)

Neverbální (nonverbální) komunikace je původem starší forma komunikace než verbální. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme pomocí gest (pohyby hlavy, těla), postojů těla, výrazů tváře (mimika), pohledů očí, vzdálenosti a zaujímání prostorových pozic, tělesného kontaktu, tónu hlasu a dalších neverbálních aspektů řeči, oblečení,

zdobností, fyzických a jiných aspektů vlastního zjevu. (Klenková, 2006, in Odstrčilová, 2015)

Kohoutek (1998, in Bytešníková, 2012) uvádí, že nonverbálně člověk vyjadřuje své duševní stavy, pocity, city, emoce, prožitky, myšlenky a vztahy mnohem objektivněji než verbálně. Vybíral (2005) uvádí, že o neverbální komunikaci se mnohdy hovoří také jako o řeči emocí, kdy se dítě učí od časného věku porozumět mimoslovním citovým projevům okolních osob.

Dle Klenkové (2006, in Odstrčilová, 2015) je základní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací takový, že verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázena neverbální komunikací, kdežto neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně, tj. bez verbální komunikace, kterou v tom okamžiku zastupuje.

Při verbálním i neverbálním komunikování osob se jedná o komunikaci sociální. Sociální komunikaci můžeme vymezit jako sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Obsah i forma komunikace závisí do značné míry na schopnostech, vzdělání, socializaci, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, zdravotním a momentálním duševním stavu, věku, pohlaví, geografické a etnické kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě, tradičních návycích, stereotypech a výchově v původní rodině. (Klenková, 2006, in Odstrčilová, 2015)

2.2 Řeč a její vývoj

Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tak tajuplná - jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. Ačkoliv osvojování jazyka dětmi je především psychologického a lingvistického bádání již po dobu více než sto let, ani dnes není tento proces dokonale objasněn.

Každé dítě vyrůstající v normálních podmínkách rodiny či náhradního prostředí se naučí mluvit a rozumět mluvené řeči jiných osob. Dokonce i děti se sluchovým nebo zrakovým postižením se (za pomoci určitých pomůcek a speciálního edukačního působení) také mohou naučit mluvit. Tento fenomén je přítomen ve všech zemích, kulturách a jazycích a opakuje se v každé nové generaci již od doby, kdy se vyvinul *Homo sapiens* obdařený počáteční řečovou dovedností. Schopnost osvojovat si složitý systém symbolů,

jakým je lidská řeč, je v běžném chápání něčím tak samozřejmým a zdánlivě snadným jako to, že se dítě naučí chodit nebo jíst. (Průcha, 2011, in Odstrčilová, 2015)

„Dnešní Čeština se mi zdá strašně stejná. Chudá v té stejnosti....Jazyk je nevynalézavý. Tím, že spoustu věcí za nás pojmenují televize, noviny, přicházíme do hotového světa, pro všechno už nám připravili slova, slovní spojení, věty. Neumíme se zarazit a říci si, jak bych to nazvala....Nepěstujeme schopnost pojmenovávat“ (Kutálková, 2002, s. 11)

Každý jedinec přichází na svět s vrozenou schopností naučit se mluvit. Z této jedinečné schopnosti se stane dovednost pouze za odpovídajících podmínek a vhodných okolností. Umění správně mluvit je dáno nejen vnitřními dispozicemi jedince, jeho nadáním, typem osobnosti, ale je i výsledkem výchovy a přímého vlivu prostředí, do kterého dítě vyrůstá.

Vývoj řeči dítěte je velmi komplikovaný proces, v jehož průběhu může zasahovat řada faktorů, které lze rozdělit na vnitřní a vnější.

Z vnitřních faktorů se jedná o sluchové vnímání, zrakové vnímání, centrální nervový systém včetně dostředivých a odstředivých drah a mluvidla. Mezi další vnitřní faktory patří i psychický a zdravotní stav dítěte z dlouhodobého hlediska. Také jisté nadání a cit pro jazyk hraje ve vývoji řeči důležitou roli.

Vnějšími faktory, které ovlivňují vývoj řeči, je především množství podnětů z prostředí, v němž dítě vyrůstá. Malé množství přiměřených stimulů může zpomalovat vývoj řeči, vysoké nároky ze strany rodičů a přebytek stimulů může naopak dítě neurotizovat a navodit negativistické chování. Mezi vnější faktory ovlivňující vývoj řeči patří také emoční a sociální vazby v prostředí. *„Správný řečový vzor musí odpovídat zvukovým, artikulačním a gramatickým normám jazyka.“* (Klenková, 2000, s. 16)

Vývoj řeči spolu s vývojem psychomotorických dovedností je v prvních letech života dítěte velice intenzivní a dynamický. Ontogenese, neboli základní vývoj řeči, bývá ukončena kolem šestého roku života. Nelze ale říci, že by vývoj řeči nadále nepokračoval. Každý člověk své komunikační kompetence dále rozšiřuje a zdokonaluje. Ovšem prvních šest let je zásadních a nejdynamičtějších.

Začátku vlastní řeči vždy předchází přípravná období, která nejsou časově přesně oddělena, vzájemně se prolínají. Stadia vývoje řeči se dělí na „přípravné“ („předřečové“) období a na vlastní vývoj řeči, tj. vývoj řeči v pravém smyslu slova. *„Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem senzorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací.“* (Klenková, 2006, s. 32, in Odstrčilová, 2015)

Přípravné (předřečové) období vývoje řeči

Toto období probíhá v prvním roce života. V tomto období si dítě osvojuje návyky, zručnosti atd., na jejichž základě se později vybuduje skutečná řeč. Tyto činnosti charakterizujeme jako předverbální a neverbální aktivity. Předverbální aktivity postupně zanikají a jsou nahrazeny verbálními projevy. Neverbální komunikace přetrvává v různých formách po celý život. (Klenková, 2006, in Odstrčilová, 2015)

Další důležitou roli mají „neverbální“ aktivity, ty přímo nesouvisí s mluvením – sání, polykání, žvýkání, cucání. Z hlediska vývoje řeči představují trénink mluvidel. Přípravné stadium vývoje řeči tedy začíná už v prenatálním období.

Koncem prvního roku průměrné dítě prošlo přípravnými stadii ontogeneze řeči a vstoupilo dokonce na úroveň první signální soustavy (stadium „rozumění“ řeči). To lze využít k určitému výchovnému působení pomocí řeči, což je z pedagogicko-psychologického hlediska pro jeho další vývoj nesmírně významné. (Lechta, 2003, in Odstrčilová, 2015)

Stadia vlastního vývoje řeči

Před dovršením prvního roku začíná stadium vlastního vývoje řeči. Vznikají první samostatná slova, která se postupně stávají uceleným slovním sdělením. Toto období charakterizují čtyři postupná, na sebe navazující stadia.

Prvním z těchto stadií je stadium **emocionálně volní**. První slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, slovní označení spojuje dítě s konkrétními osobami i věcmi. Významově vyjadřují tato slova potřeby, přání, city, prosby, mimořádný význam zde má přízvuk a citové zabarvení, intonace.

V období mezi 1,5 – 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Mluvíme o **egocentrickém stadiu** vývoje řeči.

V dalších stádiích dochází k prudkému kvalitativnímu i kvantitativnímu zdokonalování řeči. Mezi 2. – 3. rokem je dítě ve stadiu **rozvoje komunikační řeči**. Pomocí řeči se učí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se dítěti líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji.

Důležité je stadium **logických pojmů** okolo 3. roku. V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecnování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.). Vhodný postoj rodičů, dospělých pomáhá dítěti tyto těžkosti automaticky překonat.

Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj se více týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby. Tento proces se nazývá **intelektualizací řeči**. Tato etapa pokračuje celé období, kdy je člověk schopen učit se. (Klenková, 2006, in Odstrčilová, 2015)

Jazykové roviny ve vývoji řeči

Ve vývoji řeči lze pozorovat čtyři jazykové roviny, které se prolínají. Jejich vývoj tedy probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. Jedná se o roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou

Foneticko-fonologická rovina

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu. Základními jednotkami této roviny jsou hlásky (fonémy). Tuto jazykovou rovinu lze zkoumat ze všech jazykových rovin nejdříve. Důležitým okamžikem v ontogenezi řeči je období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující (6. – 9. měsíc). „*Až od tohoto stadia je možné vlastně mluvit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, protože do té doby zvuky, které dítě produkuje, nelze klasifikovat jako hlásky mateřského jazyka.*“ (Klenková, 1997, s. 15) Výslovnost hlásek si dítě osvojuje nápodobou.

Fonetická stránka ontogeneze řeči se řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy (dítě si vytváří nejdříve ty hlásky, které vyžadují co nejmenší námahu, později

hlásky fyziologicky náročnější). „*Nejdříve se v dětské řeči fixují samohlásky, v pořadí fixace souhlásek (konsonant) jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření.*“ (Klenková, 2006, s. 40) Nejpozději zvládnou děti fonémy, které jsou typickým znakem jejich mateřského jazyka (v českém jazyce se fixuje naposled ř). (Klenková, 2006) „*Samozřejmě zde mají vliv i intelektové schopnosti dítěte, napodobovací schopnost a podnětnost prostředí. Dítě by mělo disponovat správnou výslovností všech souhlásek před zahájením školní docházky.*“ (Bytešníková, 2012, s. 74) Dle Klenkové (2006, in Odstrčilová, 2015) vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: obratnost mluvních orgánů, vyzrálост fonemického sluchu, společenské faktory, úroveň intelektu. Současný trend je, aby dítě mělo ukončen vývoj výslovnosti do 5 let. V případě nesprávné výslovnosti v tomto věku je důležité zahájit logopedickou intervenci, aby byla výslovnost dítěte v pořádku při nástupu do školy.

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina obsahuje pasivní a aktivní slovní zásobu, sleduje její úroveň a rozvoj. Lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením. Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém). Sémantika zkoumá význam (obsah) lexémů. Rozvoj slovní zásoby probíhá během celého života jedince a závisí na různých faktorech (intelekt, prostředí, individuální schopnosti). Vývoj pasivní slovní zásoby je možné u dítěte registrovat již kolem 10. měsíce (dítě začíná rozumět řeči dospělých). Počátek aktivní slovní zásoby nastupuje kolem 1. roku (dítě užívá svoje první slova). „*Je typické, že verbální způsob komunikace postupně začíná získávat převahu nad nonverbální komunikací, a to v přímé souvislosti s rozšiřováním slovní zásoby.*“ (Bytešníková, 2012, s. 76, in Odstrčilová, 2015) Dorozumívání je dle Klenkové (2006, s. 38) stále především na úrovni pohledů, mimiky, pohybů, pláče. „*První slova chápe všeobecně, například haf-haf je vše, co má čtyři nohy a je chlupaté, hovoříme o hypergeneralizaci. Když již umí více slov, pozorujeme opačnou tendenci – hyperdiferenciaci (dítě pokládá slova za názvy jen jediné, určité věci, osoby, např. táta je označení jen pro jeho otce).*“

Pro rozvoj slovní zásoby jsou důležitá dvě období – první a druhý věk otázek. První věk otázek přichází v období okolo 1 a půl roku a jsou to otázky typu „Co je to?“, „Kdo je

to?“, „Kde je?“. Druhý věk otázek je typický pro věkové období kolem 3 a půl roku. Typickými otázkami jsou otázky „Proč?“ a „Kdy?“. Dítě tak přechází od označování předmětů k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi lidmi. (Bytešníková, 2012, in Odstrčilová, 2015)

Dle Bytešníkové (2012, in Odstrčilová, 2015) musíme brát v úvahu, že individuální slovní zásoba dítěte, se rozšiřuje nerovnoměrně a mezi jednotlivci mohou být dosti výrazné rozdíly. „*To je způsobeno různou úrovní vyspělosti centrální nervové soustavy jednotlivých dětí a kvalitou i kvantitou stimulace okolí.*“ (Kamiš, 1986 in Bytešníková, 2012, s. 77)

Dítě okolo věku 3 let dokáže již říci své jméno a příjmení, mezi 3. a 4. rokem chápe rozdíly a slova opačného významu (př. malý – velký, světlo – tma), zná jméno svého sourozence, umí říct básničku. Koncem předškolního věku dokáže hovořit o událostech ze svého života, správně realizovat i delší příkazy. (Klenková, 2006, in Odstrčilová, 2015)

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktickou rovinu řeči lze zkoumat přibližně kolem 1. roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči. V této rovině sledujeme správnost gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. Během vývoje se zastoupení slovních druhů v řeči mění. „*V počátcích vývoje převládají zvukomalebná (onomatopoická) citoslovce.*“ (Bytešníková, 2012 s. 80, in Odstrčilová, 2015) K tomu se připojují další tzv. „dětská slova“ (pápá, hačí, hají apod.), která jsou neskloňná. Dle Klenkové (2006) plní první slova, která dítě začíná používat, funkci vět (tzv. období jednoslovných vět). První slova vznikají opakováním slabik (např. mama, tata, baba), jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou převážně v 1. pádě, slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu.

Přibližně ve věku kolem 1 a půl až 2 let začíná dítě tvořit věty dvojslovné, ve věkovém období 2 a půl až 3 let dochází i k užívání víceslovných vět. Těmito víceslovnými větami je dítě schopno vystihnout vzájemné vztahy agent-akce-objekt (např. „Pes pije vodu.“). Dítě začíná skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. Typickým rysem slovosledu je, že slovo, které má pro dítě emocionální význam, je kladen na první místo ve větě. (Bytešníková, 2012, in Odstrčilová, 2015)

Mezi 2. a 3. rokem věku začíná dítě objevovat více slovních druhů (přídavná jména, zájmena, číslovka, předložky, spojky). Dochází tak k prudkému rozvoji řeči.

„Mezi 3. a 4. rokem života již tvoří souvětí, nejdříve tvoří souvětí slučovací, později i souvětí podřadná.“ (Klenková, 2006, s. 38) Dítě se učí používat správné gramatické formy pomocí přenosu – transferu. Formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v situacích jiných. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky (např. červený – červenější, dobrý – dobřeji). Dle Klenkové (2006, in Odstrčilová, 2015) se jedná o přirozený jev tzv. fyziologický dysgramatismus, který jestliže u dítěte přetrvává i po 4. roce, může se jednat o narušený vývoj řeči.

Pragmatická rovina

Podle Lechty (1990, in Bytešníková, 2012) je za pragmatickou rovinu považována sociální aplikace komunikačních schopností jednotlivce. Je proto zřejmé, že tato rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. Dle Klenkové (2006, in Odstrčilová, 2015) se dítě učí ovládat mateřský jazyk nejen jako systém různých jazyků a pravidel, ale současně si osvojuje schopnost používat různé komunikační vzorce, které aplikuje různým způsobem v různých situacích. Dvou až tříleté dítě již dokáže chápat svoji roli komunikačního partnera a reagovat v ní podle konkrétní situace a již dávno před tím, než pochopilo obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. Po 3. roce se dítě snaží komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor, ve 4 letech dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci stále častěji. *„V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, chování dítěte je možné usměrňovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí.“* (Klenková, 2006, s. 41)

Podle Bytešníkové (2012, in Odstrčilová, 2015) by snahy pedagogů, odborníků i rodičů měly směřovat k tomu, aby děti před zahájením školní docházky byly schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace. Děti by měly být přirozenou cestou stimulovány k tomu, aby zvládaly pohotově komunikovat bez problémů různými způsoby s ostatními dětmi i s dospělými jedinci.

2.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je předmětem logopedie. Je jedním ze základních termínů tohoto vědního oboru. Dle Klenkové (2006) není definovat narušenou komunikační schopnost snadné. Komplikované je už vymezení normality, tzn. určit, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme mluvit o narušení. Všechny požadavky, které je nutné splnit při definování narušené komunikační schopnosti, akceptuje definice uváděná Lechtou (2003, s. 19): *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti jsou odlišné, dělit je můžeme z hlediska časového na prenatalní, perinatální a postnatální. Z hlediska lokalizačního se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, vývojové odchylky, aberace chromozomů, orgánová poškození receptorů, poškození efektorů, poškození centrální části, působení nevhodného, nestimulujícího, nepodnětného prostředí, narušení sociální interakce.

Narušení komunikační schopnosti vzniká na orgánovém podkladě nebo má funkční příčinu vzniku. Podle stupně se jedná o úplné nebo částečné narušení komunikačních schopností. Jedinec si svou nedokonalost v komunikaci uvědomuje, a nebo si ji také uvědomovat nemusí. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů. Narušení může být hlavním projevem, může však být symptomem jiného dominantního postižení. (Klenková, 2006)

Lechta (2011) dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií, a to na vývojovou nemluvnost (vývojovou dysfázii), získanou orgánovou nemluvnost (afázii), získanou psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalii, palatolalii), narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalii, dysartrii), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a na kombinované vady a poruchy řeči.

Předcházení narušení komunikační schopnosti se zabývá logopedická prevence. Logopedickou prevenci rozdělujeme na primární, která se zaměřuje na zdravé děti, a sekundární, kde je cílem překonat nedostatky u jedinců, u kterých se už narušená komunikační schopnost vyskytla. (Bendová, 2011)

3 Intaktní žák 1. stupně základní školy

3.1 Rozvoj řeči v ZŠ podle RVP

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (MŠMT, online, cit. 2016-12-09).

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Jedná se o povinnou etapu vzdělávání celé populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Klíčové kompetence shrnují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Nestojí vedle sebe izolovaně, ale prolínají se, lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení směřuje a přispívá veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti probíhající ve škole. Jednou z klíčových kompetencí základního vzdělávání je kompetence komunikativní (MŠMT, online, cit. 2016-12-09). „*Komunikační kompetence je chápána jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky.*“ (Průcha, 2011, s. 112) Vzdělávací obsah základního vzdělávání je RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Rozvoj řeči probíhá ve všech těchto oblastech, nejvíce však ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, která je tvořena vzdělávacími obory „Český jazyk a literatura“ a „Cizí jazyk“. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, kterými může vnímat různá jazyková sdělení, porozumět jim, vyjadřovat se a uplatňovat výsledky svého poznávání. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru „Český jazyk

a literatura“ jsou potřebné jak pro kvalitní jazykové vzdělání, ale i důležité pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale je pro přehlednost rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě textu k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka, jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, formulovat vlastní názory o přečteném textu, získávají a rozvíjejí si základní čtenářské návyky. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru „Cizí jazyk“ poskytují jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa, pomáhají snižovat jazykové bariéry a přispívají ke zvýšení mobility jednotlivců, umožňují poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich kulturní tradice (MŠMT, online, cit. 2016-12-09).

3.2 Rozvoj řeči v ZŠ podle ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy, v níž probíhalo šetření, klade důraz na přírodu v blízkém okolí školy, na život na vesnici, na to, aby se stali z dětí lidé slušní a ochotní si pomoci, aby k sobě nebyli lhostejní a vážili si života a místa, kde vyrůstali. Škola je zaměřena především na rodinné prostředí, zdravý životní styl, praktické dovednosti, individuální přístup ke všem dětem a práci s výpočetní a komunikační technikou. Při získávání základu všeobecného vzdělávání mají žákům pomáhat klíčové kompetence. Jejich úroveň není konečná, ale tvoří základ pro další celoživotní učení a orientaci v každodenním praktickém životě. K všestranné a účinné komunikaci vede žáky kompetence komunikativní. Díky ní se žáci seznamují, jak vhodně komunikovat se spolužáky, učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo školu. Žáci se učí obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň poslouchat názor jiných.

Začleněny jsou metody kooperativního učení a jejich prostřednictvím jsou žáci vedeni ke spolupráci při vyučování. Základní škola podporuje komunikaci i s jinými školami.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Oblast „Jazyk a jazyková komunikace“, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, je tvořena obory „Český jazyk“ a „Cizí jazyk“. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k chápání jazyka jako svébytného historického jevu, k rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku, k vnímání a postupnému osvojování jazyka, k zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí, k samostatnému získávání informací z různých zdrojů, k získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti, k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků a k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře (ZŠ a MŠ Řepín, online, cit. 2016-12-09).

4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

„...Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání i počínání, jiné v běžných reakcích. Je jiné, ale není horší.“

Heinrich Behr

Kapitola analyzuje poznatky o speciálních potřebách dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření v praktické části diplomové práce – dítěte s Aspergerovým syndromem, s dětskou mozkovou obrnou, s vývojovou dysfázií, s mentální retardací, s poruchami pozornosti a hyperaktivity a se specifickými poruchami učení.

4.1 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom popsal v roce 1944 německý psycholog Hans Asperger a podle něj je nazýván. *„Základním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, provázený malou nebo nulovou schopností či snahou po kontaktu s vrstevníky. Sociální naivita, důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se děti či dospělí obrací na úplně neznámou osobu, patří také k charakteristickým projevům. Postižení jsou často motoricky neobratní, mají problémy naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit a lyžovat. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém.“* (Opatřilová, 2003, in Pipeková a kol., 2006, s. 318)

Děti s Aspergerovým syndromem nejsou hloupé, nevychované, zlé, jsou jiné. Mozek lidí s Aspergerovým syndromem se vyvíjí a funguje jinak. Stěžejní je vývojová porucha sociálního porozumění, která stejně jako dyslexie může mít různou intenzitu. Základním problémem v sociálním chování je nedostatek intuice, neschopnost porozumět vlastním pocitům i emocím druhých lidí v sociálním kontextu. Výsledkem je odlišný způsob vnímání světa, rozdílný způsob uvažování a myšlení a odlišný způsob chování. Dalšími poruchami jsou poruchy aktivity a pozornosti, poruchy chování, deprese, velmi nízké sebehodnocení a nedostatečná integrace smyslových vjemů.

Děti s Aspergerovým syndromem mají obtíže se plně zapojovat do činností v kolektivu. V kontaktu s vrstevníky dochází k častým konfliktům (ostatní nesmějí narušit

teritorium, nezvládne soupeření, nevhodně se snaží navazovat kontakt). Mají obtíže zachovávat pravidla při kolektivních hrách, zejména pravidla, která se flexibilně v průběhu hry mění. V emočním projevu lidí s AS nacházíme také různé zvláštní projevy – smích nad věcmi, které nikomu nepřijdou legrační, různě intenzivní strachy (např. z určitého druhu zvířat, z různých zvuků apod.). Zájmy bývají často výrazně vyhraněné, jejich počet je oproti vrstevníkům omezený. Často mají stereotypní, opakující se a ulpívavý charakter. Mezi oblíbené okruhy zájmů patří vše, v čem lze vystopovat řád, jasný systém či vizuální symetrii. (Thorová, 2007)

Příčiny vzniku tohoto syndromu nejsou zcela jasné, s největší pravděpodobností je zapříčiněn mozkovým poškozením dítěte během těhotenství, při porodu nebo nedlouho po něm. Aktuální hypotézy řeší otázku, zda daná porucha může být výsledkem specifických virových nebo bakteriálních infekcí před narozením nebo krátce po něm. Ve vzniku choroby jistě hraje roli genetika, neboť byl u syndromu zjištěn častější rodinný výskyt. Výzkumy potvrdily, že v některých rodinách se vyskytují jedinci s nápadně podobnými projevy, především příbuzní prvního a druhého řádu z obou stran. Prozatím se odborníkům nepodařilo zjistit, jakým způsobem se nemoc přenáší z generace na generaci, mají jen podezření na určité chromozomy. Aspergerův syndrom není zapříčiněn nevhodnou výchovou, zneužíváním dítěte či zanedbáváním jeho péče ani nedostatečnou láskou, jak si řada rodičů dětí myslí. (Attwood, 2005)

Komunikace dítěte s Aspergerovým syndromem

„Výzkumy poukazují na skutečnost, že téměř u padesáti procent dětí s Aspergerovým syndromem dochází k pozdějšímu rozvoji řeči, ačkoli ve věku pěti let takřka všechny hovoří zcela plynule. Při komunikaci však nepůsobí zcela přirozeným dojmem, jejich projev mívá nápadné charakteristiky. Vývoj zvukové i gramatické stránky řeči probíhá stejně jako u ostatních dětí, odchylky se objevují v pragmatických (využití jazyka v sociálních souvislostech), významových (problémem je především mnohoznačnost) a prozodických (neobvyklý tón hlasu, přízvuky či rytmus) aspektech.“ (Attwood, 2005, s. 67)

Mezi neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky patří opožděný řečový vývoj, na první dojem hyperkorektní jazykový projev, pedantský přístup k řeči, neobvyklé frázování

až atypicky působící řeč, nedostatečné porozumění a mylné chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení se předpokládá s naprostou samozřejmostí.

Děti s Aspergerovým syndromem mají velké problémy s používáním řeči v odpovídajícím kontextu. Jedinec se dopouští specifických chyb. Často zahajuje hovor odkazem na něco, co dané situaci vůbec neodpovídá, porušuje společenské či kulturní normy. S odpovědí váhají, pokud si jí nejsou jisti. Nedostatek sebedůvěry jim znemožňuje říct, že neví nebo že tomu nerozumí. Jeden z důvodů, proč tyto děti tak rády hovoří o svých zálibách, je, že v dané oblasti mají bohatou slovní zásobu a dokážou se vyjadřovat plynule. Prožívají silný vnitřní tlak, aby ze sebe neudělali hlupáka.

Dalším neobvyklým rysem je tendence k poznámkám, které se situací nesouvisejí. Z ničeho nic se prostě na něco zeptají nebo něco prohlásí bez jakéhokoli vztahu k tomu, o čem rozhovor předtím byl. U některých dětí se projevuje tendence skákat druhým do řeči nebo paralelně s nimi vést vlastní hovor. Výroky druhých si téměř bez výjimky vysvětlují doslovně. Nedokážou si uvědomovat skrytý nebo implicitně daný význam. Doslovné chápání je důvodem, proč jsou děti s AS zmateny, když si je někdo dobírá, a to i v dobrém smyslu. Nechápou, že lidé mohou jednat s určitým záměrem. Dítě s AS se necítí příjemně, když někdo začne vyprávět vtipy, je ironický, používá sarkasmus nebo slovní hříčky. Doslovné chápání výroků leckdy ústí v opakující se problémy s chováním.

Posloucháme-li slovní projev jedince s AS, všimneme si, že jeho řeč je dosti chudá na tóny, přízvuky, rytmus i melodii. Stává se, že hovoří monotónním hlasem, chybí jinak přirozená práce s melodií. Jindy používají přízvuky velmi pečlivě, uvádějí je takřka na každé slabice. Někdy dochází skutečně k výrazným odlišnostem. Vyznačují se jedinečnou schopností tvorby nových slov či novotvarů, při používání jazyka dokážou být neobyčejně originální. Často tyto děti pronášejí své myšlenky nahlas i ve věku, kdy se od dětí s naprostou samozřejmostí očekává, že nic takového dělat nebudou. Často mívají potíže s tím, aby se dokázali soustředit na hlas jednoho člověka, pokud jich v jejich bezprostředním okolí hovoří více, případně zjišťují, že projev daného člověka vnímají chybně. Mluvené sdělení pochopí lépe, pokud se může soustředit jen na jeden hlas, má mezi instrukcí a následnou otázkou drobnou časovou proluku, a hlavně může-li si instrukce i přečíst. (Attwood, 2005)

4.2 Dětská mozková obrna

Aktualizací I. dílu MKN – 10 došlo ke změně názvu: místo dětské mozkové obrny se používá termín mozková obrna, ale v dostupné literatuře i v lékařských zprávách se stále používá výše uvedený termín nebo jeho zkratka DMO. Je to název pro řadu symptomů, především jde o poruchu hybnosti na základě poškození mozku v době před porodem, při porodu nebo do určité doby po něm, asi do jednoho roku věku dítěte. Protože došlo k poškození mozku, vznikne často vedle poruchy hybnosti i porucha mentálních funkcí, tyto děti bývají někdy postiženy i epileptickými záchvaty, občas mívají smyslové vady. Tyto poruchy se vzájemně různě mísí, většinou je však v popředí vada hybnosti. DMO se dělí na dvě skupiny, na spastické formy a nespastické formy. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2017-02-02)

Dětská mozková obrna má příčiny **prenatální**, **perinatální** i **postnatální**. Mezi *prenatální* příčiny patří všechny infekce matky v prvních měsících těhotenství, v pokročilých fázích těhotenství oběhové poruchy matky, které mají za následek nedostatečné okysličování plodu, zejména jeho mozku (fetální hypoxie). Mezi *perinatální* příčiny patří porodní asfyxie, nedonošenost, přenošenost, těžké komplikované protahované porody. Do *postnatálních* příčin řadíme všechny infekce zejména do šesti měsíců, vždy se jedná o postižení nezralého mozku. (Vítková, 2004 in Pipeková a kol., 2006)

Komunikace dítěte s DMO

K narušení komunikační schopnosti u osob postižených dětskou mozkovou obrnou dochází v důsledku organického poškození centrálního nervového systému. Vývoj řeči bývá ve většině případů omezený, v lepším případě opožděný. Obecně tyto děti začínají mluvit později než děti zdravé. Celkový pojmotvorný proces bývá u dětí s DMO chudší vzhledem k omezenému pohybu, omezenému senzomotorickému učení a dalším smyslovým postižením. Často se u nich lze setkat s verbalismem – pojem či výraz děti běžně užívají, neznají však jeho význam. Narušený vývoj řeči se projevuje celkově menší slovní zásobou, a to jak aktivní, tak i pasivní. Významný je rozdíl mezi kvalitou vyjadřování a schopností porozumění – ta bývá nenarušená. (Kraus, 2004)

4.3 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.“ (Klenková, 2006, s. 67)

Škodová, Jedlička (2007) uvádějí, že současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.

Vývojová dysfázie je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a která se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Toto narušení má systémový charakter, zasahuje receptivní i expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách. Postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. Setkáváme se s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti i pozornosti. Lidé s vývojovou dysfázií jsou lehce unavitelní, narušena je i sféra emocionální, zájmová a motivační. (Klenková, 2006)

Rozsah i charakter poruchy závisí na typu a rozsahu narušení funkce centrální nervové soustavy, případně na lokalizaci neurologického nálezu. Dle Lejsky (2003, in Klenková, 2006) dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nedostatečně a nepřesně jí rozumí. Špatné rozumění pak dává vznik i špatné tvorbě vlastní řeči. Symptomy se projevují v těchto oblastech: porucha fonetické i fonologické realizace hlásek, porucha syntaktického spojování slov do vět, porucha v pořadí řazení slabik, řeč často agramatická a nesrozumitelná, neschopnost udržet dějovou linii, nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu, porucha krátkodobé paměti, malá aktivní slovní zásoba, dyslexie, dyspraxie, porucha kresby, porušena je jemná motorika a lateralizace.

Všeobecně lze *faktory vzniku* vývojové dysfázie rozdělit na genetické, vrozené a získané, nevylučuje se jejich kombinace. Nyní převládá názor, že etiologie narušeného vývoje řeči má multidimenzionální charakter, kde spolupůsobí větší počet činitelů ve složitých interakcích.

Vývojová dysfázie je charakterizována jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu, dále jako organické narušení řeči centrálního charakteru, při níž dochází k opoždění ve vyžívání nervových buněk v určitých korových oblastech. Poslední výzkumy ukazují, že se u vývojové dysfázie projevují nevýrazná, ale četná poškození mozkové kůry obou hemisfér, tzv. bilaterální poškození. (Klenková, 2006)

Komunikace dítěte s dysfázií se liší dle stupně poruchy. Při *nemluvnosti* se mluvená řeč nerozvíjí vůbec. U expresivního typu, kdy si dítě vytváří vnitřní řeč, je možnost najít náhradní způsoby dorozumívání. Jde o tzv. alternativní a augmentativní komunikaci (obrázkové slovníky, grafické symboly slov, věty nahrané na médiu, které si dítě podle potřeby vybere a přehraje, počítačové programy atd.). Při *těžké dysfázii* (částečné nemluvnosti) se objevuje často tzv. echolálie – mechanické opakování slov i vět, ale bez pochopení obsahu.

Při dysfázii se řeč sice postupně rozvíjí tak, že neznemožňuje běžné dorozumívání, ale dítě má velké nedostatky ve slovní zásobě, gramatice stavbě vět i ve výslovnosti. Každá z položek se musí pracně nacvičovat, zpřesňovat, doplňovat. Děti této skupiny se občas spontánně naučí psát, což svědčí o velmi dobré úrovni vnitřní řeči i intelektu.

U lidí s *dysfatickými rysy* převládá řeč s malou slovní zásobou a rozrůstá se jen pomalu. Převažují podstatná jména. Slova bývají zkomolená (žedek = ježek), zvukově podobná slova bývají zaměňována, delší slova jsou krácena (píží = prohlíží), slabiky jsou zaměněny (maso x samo). Obtížné je označování času. Věty bývají velmi jednoduché, často stereotypní, jednu naučenou větu dítě málo obměňuje. Pořadí slov ve větě bývá zpřeházené, zápor bývá často umístěn za slovesem. V řeči chybí zvrtná zájmena a pomocné tvary slovesa být. Často se objevuje špatná volba předložek nebo pády po předložkách. Objevují se i novotvary. (Kutálková, 2011)

4.4 Mentální retardace

Každý člověk s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobními rysy. U mentální retardace nejde jen o prosté časové opoždění duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Mezi determinanty určující osobnostní strukturu jedince s mentální retardací patří zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti,

úzkost, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci, opožděný psychosexuální vývoj, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojování a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, uplívání na detailech, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace. (Valenta, Müller, 2005)

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 31)

„Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností.“ (Švarcová, 2011, s. 28)

Míra a hloubka postižení jednotlivých funkcí je u jedinců s mentální retardací individuálně odlišná. Mentální retardace je důsledkem organického poškození mozku, které vzniká na základě poškození struktury mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku. Podle vývojového období, v němž k mentálnímu postižení dochází, se rozlišuje oligofrenie (opoždění duševního vývoje v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním) a demence (důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku). *„Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy.“* (Švarcová, 2011, s. 29)

Mentální retardace tedy není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.

Často citovaná definice mentální retardace je od Dolejšího (1978, in Pipeková a kol., 2006, s. 269), která se snaží o syntézu všech hledisek: *„Mentální retardace je vývojová*

porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení.“

Etiologie mentálního postižení je velmi různorodá. Někdy zůstávají příčiny neobjasněné nebo jsou kombinované. Nejčastěji užívaným rozdělením příčin je dělení podle období vzniku postižení. Může se jednat o období *prenatální* (před narozením dítěte), *perinatální* (období porodu a bezprostředně po něm) a *postnatální* (po porodu do dvou let věku dítěte).

V prenatálním období se jedná především o vlivy dědičné, specifické genetické příčiny. Další skupinu prenatálních vlivů tvoří environmentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství, její nedostatečná výživa, alkoholismus, působení záření a toxických látek, úrazy matky.

K perinatálním faktorům patří organické poškození mozku, mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie (nedostatek kyslíku) při porodu, předčasný porod a nízká porodní váha dítěte, též těžká novorozenecká žloutenka.

V době po narození může způsobit mentální postižení mnoho vlivů – zánět mozku způsobený mikroorganismy (klíšťová encefalitida, meningitida), mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku. V pozdějším období jsou to onemocnění vedoucí k deterioracím inteligence typu Alzheimerovy choroby, Parkinsonovy choroby, alkoholové demence, schizofrenie, epileptické demence apod.

Mentální postižení může být též sociálně podmíněné. Příčinou bývá vliv vnějšího prostředí, nikoliv poškození centrální nervové soustavy. Dítě není potřebně stimulováno, může trpět psychickou a sociální deprivací. Jedná se o děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. (Valenta, Müller, 2005)

Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace představuje snížení úrovně rozumových schopností, které se v psychologii obvykle označují jako inteligence.

Fontana (2003, in Švarcová, 2011, s. 36) charakterizuje inteligenci jako „*schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů*“. V. Smékal (2002, in Švarcová, 2011, s. 36) vysvětluje inteligenci jako „*jednu z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích a v kombinaci s tvořivostí jako předpoklad úspěšného zvládnání nových situací*“. Upozorňuje však, že „*využití daru intelligence závisí na tom, jak je osobnost v dané oblasti motivovaná, jaký k ní má vztah. Jde tedy vždy o těsné a vzájemné propojení schopností, intelligence, tvořivosti a jiných stránek osobnosti, které fungují v těsné souvislosti*“.

Nejznámějším a nejpoužívanějším vyjádřením úrovně intelligence je inteligenční kvocient, zavedený W. Sternem. Vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a mezi chronologickým věkem. Význam stanovení inteligenčního kvocientu spočívá v tom, že informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň intelligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Podle této klasifikace se dělí mentální retardace do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace, nespecifikovaná mentální retardace. (Švarcová, 2011)

Lehká mentální retardace – IQ 50-69 (F70)

Do tří let lze pozorovat lehké opoždění nebo zpomalení psychomotorického vývoje, mezi třetím a šestým rokem nápadnější problémy (malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, různé vady řeči, obsahová chudost, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře). Mezi nejvýraznější problémy v období školní docházky patří konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, jemná a hrubá motorika i pohybová koordinace je opožděna. Rozvoj sociálních dovedností je zpomalen. V emocionální oblasti se projevuje afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita.

Středně těžká mentální retardace – IQ 35-49 (F71)

Rozvoj myšlení a řeči je výrazně opožděn, opoždění často přetrvává do dospělosti. Často se vyskytuje epilepsie, autismus a další neurologické a tělesné potíže. Řeč je velmi jednoduchá, slovník obsahově chudý. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen.

Samostatnost v sebeobsluze je mnohdy pouze částečná. Časté jsou nepřiměřené afektivní reakce a emocionální labilita.

Těžká mentální retardace – IQ 20-34 (F72)

Psychomotorický vývoj je výrazně opožděn již v předškolním věku. Vyskytuje se značná pohybová neobratnost a dlouhodobé je i osvojování koordinace pohybů. Časté jsou somatické vady a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy. Psychické procesy jsou značně omezeny. Vývoj komunikačních dovedností je minimální, řeč je jednoduchá, omezená na jednoduchá slova nebo se nemusí vytvořit vůbec. Výrazně jsou narušeny afektivní sféry a impulzivita.

Hluboká mentální retardace – IQ je nižší než 20 (F 73)

Motorika je těžce omezena, pohyby jsou automatické a stereotypní. Často je postižený sluch, zrak, časté těžké neurologické poruchy. Poškozeno je zrakové a sluchové vnímání. Ve většině případů přetrvává neschopnost sebeobsluhy. Nonverbální komunikace je bez smyslu, pouze výkřiky a grimasy.

Jiná mentální retardace (F 78)

Stanovení stupně mentální retardace je u této kategorie nesnadné pro přidružené senzorické, somatické postižení, těžké poruchy chování, pro autismus.

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Tato kategorie se užívá v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací k zařazení pacienta do jedné z výše uvedených kategorií. (Švarcová, 2011)

Komunikace dítěte s mentální retardací

U dětí s mentálním postižením hovoříme o symptomatických vadách nebo poruchách řeči, které jsou průvodním jevem mentálního postižení. Opožděný vývoj řeči může být ukazatelem případného postižení. Je potřeba provést vyšetření sluchu z důvodu vyloučení sluchové vady. Děti s mentálním postižením mají potíže s osvojováním a aplikací komunikačních dovedností. Velkým problémem je používání abstraktních pojmů, delších a složitějších vět nebo výslovnost. Komunikace je považována za jednu z nejdůležitějších složek, kterou je třeba řešit. Neschopnost vyjádřit své potřeby či přání je velmi frustrující

a uzamyká člověka do sebe, může vést až k sebepoškozování či problémům v chování. Existuje mnoho způsobů alternativní a augmentativní komunikace, které dokážou tyto deficity řešit.

U lehké mentální retardace je vývoj opožděn asi o jeden rok, začátky vývoje řeči u dětí se střední mentální retardací nastupují kolem šestého roku života, děti s těžkou a hlubokou mentální retardací se obvykle mluvit nenaučí, převládá u nich nonverbální složka.

Je důležité podporovat vokalizaci dítěte a nabízet mu správný řečový vzor. Měl by být napodobován jakýkoliv projev vokalizace, kterou dítě produkuje, kdykoliv a kdekoliv. Vhodné je co nejdříve najít vhodný systém alternativní a augmentativní komunikace a co nejdříve se obrátit na odborníka (logopeda). (Bazalová, 2014)

Značnou úlohu v psychickém vývoji má sluchové vnímání, které velmi těsně a bezprostředně souvisí s rozvojem řeči. Jestliže se diferenciací podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru vytvářejí pomalu, vede to k opožděnému utváření řeči, což opět způsobuje opoždění psychického vývoje. Je velká pravděpodobnost, že se u všech dětí s poškozenou nervovou soustavou schopnost rozlišovat hlásky utváří s obtížemi a se zpožděním. Vývoj řeči a komunikativních dovedností je tedy opožděný, slovní zásoba je malá. Řeč má různé vady, je obsahově chudá. (Švarcová, 2011)

4.5 Poruchy pozornosti a hyperaktivity

Mezi specifické poruchy chování jsou zařazeny ty, které jsou neurobiologického původu. U tohoto typu poruchy se vyskytují kognitivní a percepční deficity, problémy v koncentraci pozornosti a v aktivační úrovni. Jsou rozlišovány různé varianty specifických poruch chování: syndrom ADHD (projevuje se porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita), syndrom ADD (převažuje porucha pozornosti, nedostatečná flexibilita a rozdělování pozornosti na jednotlivé podněty či za sebou následující kroky) a syndrom ADHD/ADD (převažuje hyperaktivita a impulzivita, sklon k nadměrné a neúčelné aktivitě, nedostatek regulovat a aktivovat vlastní reakce). (Janderková a kol., 2016)

Lidé postižení ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. Ti, kteří trpí ADD (Attention Deficit

Disorder) nebývají hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je vůči věku a intelektuálním schopnostem jedince abnormální.

„K základním symptomům ADHD patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředění. Výzkumné práce opakovaně ukázaly, že symptomy ADHD jsou v čase nápadně stálé. Klíčové symptomy a vzorce chování zůstávají v průběhu týdnů, měsíců i let nezměněné, ačkoliv asi u poloviny postižených dětí tyto symptomy při dosažení dospělosti do značné míry vymizí.“ (Munden, 2002, s. 21) Tyto symptomy se vyskytují ve významném počtu a v dostatečném stupni vážně postihují schopnosti daného jedince. Jejich rozsah překračuje normální meze pro jedince daného věku a vývojového stadia.

Žák s hyperaktivitou často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli, často při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by měl zůstat sedět, vstává ze židle, často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné, často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat, bývá často „na pochodu“ nebo se chová, jako by „jel na motor“, často bývá nepřiměřeně upovídaný. Ve škole mají tito žáci sklon neustále povídat, vykřikovat, pošťuchovat spolužáky a rušit je od zadané práce. Mají tendenci chovat se roztržitě a často zapomínají nebo ztrácejí pomůcky.

Impulzivní žák často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka, mívá problém vyčkat, až na něj přijde řada, často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru. Tito lidé zažívají velmi vážné potíže s impulzivitou, nedokážou ovládnout své reakce na signály, podněty nebo události nesouvisející nijak s tím, co právě dělají. Jednají bez přemýšlení o tom, co by mohlo následovat. Impulzivita může také přinést problémy v sociálních situacích a může značně ztížit navázání a udržení přátelství.

Nesoustředěnému žákovi se často nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo jiných aktivitách, často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní, často se zdá, že neposlouchá, když se na něj přímo hovoří, často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci (nikoli proto, že by nepochopil zadání), často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnosti, často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rád, často ztrácí věci potřebné pro vykonávání

úkolů nebo činností, často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty, často zapomíná na každodenní povinnosti.

Zejména učení je pro jedince s ADHD nesmírně náročné. To platí nejen o práci ve škole, ale také o praktických dovednostech a motorických schopnostech (př. naučit se jezdit na kole, plavat), a také o osvojování komunikačních dovedností (zapojení se do konverzace a do skupinových aktivit). Jedinci s ADD, zejména dívky, mají citelné omezení ve své schopnosti soustředit se. Ve většině případů zůstávají v tichosti, nejsou hyperaktivní, impulzivní ani násilní. (Munden, 2002)

ADHD je porucha, která vzniká v průběhu časného vývoje a zraní centrální nervové soustavy, tedy porucha vrozená nebo časně získaná, kterou dítě z velké části samo nemůže ovlivnit. Nevhodná či nedostatečná výchova v rodině sama o sobě nemůže rozvoj ADHD způsobit, může však průběh projevů těchto syndromů výrazně zhoršit. Výskyt ADHD v dětské populaci je odhadován na 3 – 10 % dětí školního věku.

Příčin rozvoje této poruchy je několik. Nejčastěji bývá zmiňováno drobné difúzní poškození mozkové tkáně způsobené nedostatečným přívodem kyslíku (hypoxie) či drobného krvácení (které také často vzniká dlouhodobějším nedostatkem přívodu kyslíku). Poškození vznikají negativním působením různých vlivů v období prenatálním, perinatálním a postnatálním.

Negativními vlivy v průběhu těhotenství mohou být nepříznivý zdravotní stav matky (např. prodělané infekční onemocnění), vliv některých léků či návykových látek užívaných matkou apod. V průběhu porodu se jedná nejčastěji o nedostatečný přívod kyslíku při komplikovaném, protahovaném či naopak překotném porodu, může se jednat též o poranění hlavičky dítěte (např. v důsledku použití kleští). V období postnatálním se nejčastěji jedná o infekční horečnaté onemocnění či úraz hlavy spojený s poraněním mozku.

Potvrzen byl i dědičný přenos poruchy. Jako možné příčiny jsou také uváděny strukturální abnormality mozku. Jedná se zejména o ty části mozkové tkáně, v nichž jsou lokalizovány systémy zodpovědné za zahájení a vykonání uvědomělého pohybu, inhibici chování, udržení pozornosti, plánování činnosti a dalších funkcí. Další možnou příčinou může být odlišná produkce některých neurotransmiterů (biochemických přenašečů

informace mezi neurony) ovlivňujících pozornost, chování a správnou koordinaci pohybu, proces spánku a bdění, učení a paměti.

Někteří autoři poukazují na další možné příčiny. Z výše uvedeného je zřejmé, že doposud nebyla a pravděpodobně ani v budoucnu nebude identifikována jediná přímá příčina vzniku syndromu ADHD. Přesto je jednoznačně průkazné, že se jedná o problematiku vrozenou resp. časně získanou. (ALFABET, online, cit. 2017-02-02)

Komunikace dítěte s ADHD

Mnoho dětí má velké potíže s verbálním projevem a výslovností. Velmi často se u nich objevuje koktavost, poruchy artikulace, opožděný vývoj řeči. Dítě začíná mluvit později než jeho vrstevníci, řeč je jednodušší a obsahově chudší. S poruchou motoriky mluvidel souvisí artikulační neobratnost, děti mají problémy především v delších a artikulačně náročnějších slovech. Vyskytují se i specifické asimilace, kde je narušena výslovnost tvrdých a měkkých slabik, sykavek, v nichž se vyskytují hlásky zvukově nebo artikulačně podobné.

Slovní zásoba je chudší a omezenější, problémy mají i s tvorbou pojmů. Řečový projev je neuspořádaný, chaotický až zmatený. Často nechápou jednoznačně obsah sdělení, mají problémy s pochopením klíčových informací. Ve velké míře trpí poruchami zrakového a sluchového vnímání. V oblasti sluchového vnímání mají problémy se zvukově podobnými hláskami. Logoped se při práci s dětmi musí zaměřit na neustálé opakování látky, protože tyto děti mají potíže s krátkodobou pamětí. (Jucovičová, Žáčková, 2007)

4.6 Specifické poruchy učení

Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, potíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky. Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého výchovného procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a požadavky učitele.

Specifické poruchy učení je nutné odlišit od poruch nespecifických, obecně se vyskytujících, způsobených například sníženým rozumovým nadáním, smyslovými vadami, nedostatečnou motivací, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte.

„Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24)

Na základě obecných projevů specifických poruch učení můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), matematických schopností (dyskalkulie). Předpona *dys* znamená rozpor, deformaci.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě centrální nervové soustavy.“ (Zelinková, 1994, s. 12)

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných. Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje především celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, týká se tzv.

specifických dysortografických jevů – vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávné umístění nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která se týká zvládnutí základních početních výkonů. Žák má potíže s aritmetickými výpočty, často zažívá intenzivní úzkost, má-li řešit aritmetický problém. Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Úlohu je schopen řešit logickou úvahou, v detailech často selhává. V oblasti numerických představ nemá ucelené chápání. (Zelinková, 1994)

O *příčinách vzniku* specifických poruch učení existuje řada teorií. Za velmi významnou je považována práce Otakara Kučery (in Zelinková, 2003), který ji dělí na lehkou mozkovou dysfunkci (postihuje asi 50% případů), dědičnost (asi 20% případů), kombinaci lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (asi 15% případů), neurotickou nebo nezjištěnou etiologii (asi 15% případů).

„Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.“ (Zelinková, 2003, s. 21)

Zelinková (2003) vychází ze závěrů Uty Frith (1997), a to, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin SPU mají tři roviny: **biologicko-medicínskou** (genetika, struktura a fungování mozku, hormonální změny), **kognitivní** (fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti, v časovém uspořádání, kombinace deficitů) a **behaviorální** (rozbor procesu čtení a psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech).

Pohled na etiologii SPU prochází neustálým vývojem. Dle Zelinkové (2003) jsou SPU jedním z aktuálních problémů současného školství. Velký důraz je kladen na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory.

Komunikace dítěte se specifickými poruchami učení

U jedinců se specifickými poruchami učení jsou komunikační kompetence na nižší úrovni. Marie Kocurová (2002, in Zelinková, 2003) zjistila významně sníženou úroveň komunikační kompetence u dětí se SPU. Jedinci s SPU výrazně častěji používali k získávání pozornosti negativní způsoby (pokřikují přes místnost, stále opakují jméno učitele). Úroveň reakcí byla nižší, než odpovídá věku, dominoval nízký zájem o komunikaci a preferování neverbálních prostředků. Interakce dítěte byly problematictější co do rozsahu, povahy i účinnosti. Pokud jedinci žádali o pomoc, nedovedl přesně vyjádřit, co potřebují, nebo pasivně čekali. Málo se ptali za účelem získání informací. Při zdravení se někteří projevovali negativně, pouze beze slova koukali. Pokud měli vypravovat nebo něco udělat, věnovali sdělení malou pozornost, vypadali, že nerozumějí, co chcete, spíše odhadovali, než chápali. Pouze necelá polovina reagovala na řečové podněty přiměřeně. V oblasti interakce a konverzace potřebovali více podněcování. Konverzace nebyla bezprostřední a často končila ztrátou zájmu. Často užívali nesprávná pojmenování předmětů. Výrazně častěji než běžnou populaci je rozesmála sprostá slova a hloupé rýmováčky. V případě neshody s kamarádem často reagovali neverbálně – strkáním, bitím.

Z uvedeného výzkumu vyplývá, že obtíže jedinců se SPU zdaleka nelze redukovat na obtíže ve čtení, psaní, počítání či specifické obtíže v řeči. Nižší komunikační kompetence zasahuje komplexně do jejich života ve škole i mimo školu a často přetrvává do dospělosti. (Zelinková, 2003)

5 Integrace a individuální vzdělávací plán

5.1 Integrace

Slovo integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu „znovu vytvoření celku“. Integrace má být cesta a cíl. To lze poměrně často realizovat v rodinném prostředí. Ve výchovném a vzdělávacím systému jsou k tomu potřeba pedagogické postupy, které umožňují společné hry, učení a život. Stálým sociálním kontaktem se učí děti a mladiství s postižením a bez postižení poznávat rozdíly mezi lidmi. Učí se s těmito rozdíly zacházet a produktivně je využívat. Ve škole se žáci mají naučit učit se jeden od druhého. Získávají zkušenosti, které jim umožní včas a pod pedagogickým vedením vyrovnat se s budoucí společenskou realitou.

Na základě různých existujících mezinárodních pojetí se dá školní integrace definovat jako snaha pokud možno o společnou výchovu a vzdělávání postižených a nepostižených žáků, v podrobnější verzi lze školní integraci definovat jako snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.

Snahou školní integrace je úsilí dosáhnout stavu, který se považuje za ideální. Tímto stavem je dynamický proces. Jedná se o stanovení cíle, o normativní rozhodnutí, o vědomé hodnocení, o ideologický směr myšlení a jednání. Školní integrace předpokládá změněné chápání postižení. Vychází se především ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, k nimž se má poskytovat co možná individuální nabídka podpory.

Školní integrace znamená, že se postiženým žákům zajišťuje výchova a vzdělání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy než ve speciálních školách. Tito žáci se mají pokud možno vzdělávat se svými vrstevníky. Rozsah společného vzdělávání musí být uvážěn v souvislosti s potřebami jednotlivých žáků. Existují různé integrativní formy a stupně. Realizace vzdělávání a výchovy má optimálně odpovídat potřebám – integrace je otázkou kvality, ne kvantity. Integrace je vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, tím roste oboustranná sounáležitost. Cílem je vytvoření vzájemného porozumění mezi postiženými a nepostiženými v kontextu rovnosti šancí. (Bartoňová, Vítková, 2007)

V literatuře se setkáváme s několika možnými vymezeními slova integrace a inkluze. Buď jsou chápány jako synonyma, nebo je inkluze brána jako tzv. lepší varianta integrace, či je inkluze brána jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžných škol.

Dle Vítkové (2007) znamená inkluze integraci všech žáků do běžné školy a zřeknutí se jakékoli formy etiketování žáků. V tomto případě se jedná o tzv. *úplnou inkluzi*, která se podle autorky dosud neujala a termíny integrace a inkluze jsou prý v současnosti chápány spíše totožně.

Legislativní rámec

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je součástí ústavy České republiky. Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů.

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte. (Bartoňová, 2007)

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon).

Novela školského zákona a nové vyhlášky č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných s platností od 1. září 2016 zavádí nový pojem *Podpůrná opatření* určená dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, která definuje jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“. Novela specifikuje podmínky aplikace podpůrných opatření v praxi školy a další novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Žák se SVP má podle této novely právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Učiteli by měla podpůrná opatření přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků.

Asistent pedagoga je profese, která stále nabývá na důležitosti a významu. Ve školách se asistenti věnují především dětem s potřebou podpůrných opatření. Asistent pedagoga však pod vedením učitele pracuje s celou třídou, oproti osobnímu asistentovi nemá na

starost pouze jednoho žáka. Práci asistenta pedagoga upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku, pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, online, cit. 2017-02-02)

5.2 Individuální vzdělávací plán

Podstatně větší podporu z hlediska rozsahu i času budou potřebovat žáci, kteří mají určité znevýhodnění oproti svým spolužákům, a to z různých hledisek (smyslové, mentální nebo tělesné postižení, specifickou poruchu učení nebo chování, zdravotní handicap, nevýhodné sociokulturní prostředí aj.). Vzdělávání těmto žákům může ulehčit individuální vzdělávací plán, který stanoví podmínky, za kterých bude dítěti vzdělávání poskytováno – konkretizací obsahu, rozsahu těchto podmínek a rovněž i průběhu a způsobu poskytování vzdělávání. Individuální vzdělávací plán pomáhá dětem nejen při vstupu do základní školy, ale po celou dobu jejich vzdělávání.

Pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu vycházíme z podkladů, které jsou zdrojem všech podstatných a relevantních informací o dítěti. Je nutné vycházet z více zdrojů a vyhnout se tak případnému zkreslení a neobjektivnímu vnímání potřeb dítěte. Potřebné údaje o dítěti získáme na základě speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského vyšetření. Nezbytným zdrojem informací je pedagogická diagnostika učitele.

Psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku u tzv. integrovaných dětí provádí školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum). Cílem této diagnostiky je posouzení kognitivních schopností dítěte a jeho osobnostních charakteristik ve vztahu k jeho školní úspěšnosti a v případě specifických poruch učení i posouzení percepčně motorických schopností, jejichž poruchy tvoří podklad pro vznik specifických poruch učení. Součástí speciálně pedagogického vyšetření je i posouzení aktuální úrovně čtení, psaní a početních dovedností. Vyšetření

směřuje k odhalení příčin potíží dítěte, případně školního neúspěchu či poruchy chování. Cílem vyšetření není jen shromáždění údajů o dítěti a stanovení odpovídající diagnózy, ale zejména nalezení optimálních metod práce s dítětem a vytvoření takových podmínek, aby bylo dítě úspěšné.

Vyšetření dítěte v PPP, SPC je možné provést pouze s písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Je nutné, aby byli rodiče předem seznámeni s cílem, kterého chceme dosáhnout a jaké metody a postupy budou při vyšetření použity. Písemnou zprávu s výsledky vyšetření poskytne školské poradenské zařízení zákonnému zástupci a s jeho písemným souhlasem ji předá škole, případně ji škole poskytne zákonný zástupce sám. Zpráva z odborného vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení je nezbytným podkladem pro tvorbu IVP. Kromě stanovení diagnózy musí tato zpráva obsahovat i konkrétní doporučení, stanovení metod práce a vhodných způsobů hodnocení. Cílem není jen neobjektivní posuzování dítěte, ale vytvoření situací, ve kterých bude moci dítě plně uplatnit své vědomosti a dovednosti nezkreslené dopady svého handicapu.

Pedagogická diagnostika vychází z našich dosavadních vědomostí o žákovi a znalosti jeho problematiky. Pedagogickou diagnostiku je nutné provádět s využitím dostatečného množství různých diagnostických metod a také i zdrojů informací. Můžeme využít standardizovaných nástrojů (např. dotazníky, didaktické testy), ale i nestandardizovaných (pozorování projevů dítěte, rozhovor s dítětem či rodičem, rozbor školních prací, vlastních materiálů). Cílem pedagogické diagnostiky je zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují, mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Snažíme se rozpoznat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti žáka. Na základě pedagogické diagnostiky si stanovíme prognózu dalšího vývoje, cíle, optimální metody a formy další práce se žákem. (Jucovičová, 2009)

IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Obsah IVP tvoří údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na jeho vzdělávání. Dále jsou zde uvedeny zejména informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka. Uvádí se rovněž jméno

pedagogického pracovníka školského pedagogického zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Na doporučení školského poradenského zařízení je do IVP zařazována speciálně pedagogická a pedagogická intervence, která je podrobněji stanovena v závislosti na stupni podpory v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Škola je povinna zpracovat IVP nejpozději do 1 měsíce ode dne, kdy obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. V průběhu celého školního roku může být IVP doplňován a upravován podle potřeb žáka. Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka (či zákonného zástupce žáka), který tuto skutečnost potvrdí podpisem písemného informovaného souhlasu. Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a současně poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2017-04-10)

6 Vlastní výzkumné šetření

Praktická část diplomové práce je zaměřena na výzkum, jehož podstata spočívá zejména v:

- definování hlavního cíle výzkumu
- definování dílčího cíle výzkumu
- charakteristice a popisu výběrového souboru
- charakteristice metod výzkumu
- vyhodnocení výsledků výzkumu
- formulování závěru a doporučení

Při výzkumu v praktické části diplomové práce byla využita četba pohádkového příběhu. Četba, jako forma nenásilného navázání kontaktu s dětmi, je dobře dostupným a uchopitelným prostředkem. Způsobu uvažování a prožívání dětí 1. stupně ZŠ odpovídají pohádky. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád, skutečnost je v něm jasná a srozumitelná. Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny, buď jsou dobré, nebo zlé. Takový svět se dítěti jeví jako bezpečný, snadno se v něm orientuje, může se na něj spolehnout a pomáhá mu pochopit fungování světa skutečného.

6.1 Vymezení cíle výzkumu

Základním východiskem a cílem empirické části práce je sledování komunikačních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy.

Dílčím cílem výzkumu je zjistit rozvoj jednotlivých jazykových rovin u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy dle příběhu z učebnice, kterou běžně ve výuce využívají.

6.2 Metodologie

Výběr výzkumné metody byl ovlivněn především jejím hlavním cílem a charakterem. Pro účely zpracování výzkumu v rámci praktické části diplomové práce byl zvolen výzkum kvalitativního charakteru.

Kvalitativně orientovaný výzkum uvádí svá zjištění v nečíselné podobě. Popisuje jevy a procesy tak, aby se z nich neztratil „člověk“. Více než čísel si cení významů, komunikace a přirozených prostředí kolem nás. Zkoumá malé skupiny jevů a jejich jedinečnost. Typické pro tento výzkum je explorace a popis případů, zabývá se slovy, texty, obrazy a interpretuje zjištěná data. Významný metodolog Creswel (1998, s. 12, in Hendl, 2005, s. 50) definoval kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního a lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníka výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Kvalitativní výzkum umožňuje, aby se teorie formulovala na základě toho, co lidé dělají a říkají. Výzkumník vyhledává a analyzuje vše, co přispívá k vysvětlení výzkumných otázek.

Techniky:

- přímé pozorování

„Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Provozovatel sleduje průběh činnosti osobně (přímé pozorování). Při přímém pozorování má být pozorovatel umístěn tak, aby nerušil pozorované osoby.“ (Gavora, 2000, str. 76)

- vyprávění
- volný rozhovor
- analýza dokumentů

Metoda:

- kazuistika

Kazuistika (případová studie) je *„metoda, při které se shromažďují a analyzují všechny dostupné písemné materiály, systematicky se podrobně zkoumá jednotlivec prostřednictvím pozorování, rozhovorů, experimentů a vlastního zkoumání výsledků činnosti za účelem systematizace a jejich klinického i edukačního využití.“* (Hučík, Hučíková, 2010, str. 8)

„Kazuistika patří mezi výzkumné metody a zabývá se popisem jednotlivých případů.“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 253)

6.3 Charakteristika a popis výběrového souboru

Jako hlavní místo průzkumu byla zvolena Základní a mateřská škola na Mělnicku, kde pracuji již 8 let jako učitelka základní školy. Jednalo se o žáky 1. stupně základní školy této malé obce. Školu navštěvuje v letošním školním roce 54 žáků 1. stupně základní školy. Do této základní školy přicházejí děti z různých rodin, různého prostředí. Objevují se zde také děti více či méně nadané. Kolektiv tříd je dobrý, s dětmi nejsou žádné závažné problémy.

Pro výzkum bylo vhodné využít žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami, proto jsem doplnila výběrový soubor i dvěma žáky z jiné základní školy. Tato škola se nachází rovněž v malé obci na Mělnicku.

Do výzkumného šetření byli zahrnuti tito žáci:

- Jiří – 10 let, aspergerův syndrom, dysgrafie
- Dana – 8 let, ADHD, DMO
- Ota – 7 let, vývojová dysfázie, ADHD
- Jana – 8 let, lehká mentální retardace
- Eva – 8 let, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADD

Více informací o těchto žácích je uvedeno v jejich kazuistikách. Jména dětí byla pro účely této práce pozměněna.

6.4 Realizace výzkumného šetření

V rámci kazuistik byly zpracovány anamnestické údaje a výsledky speciálně pedagogického a psychologického vyšetření. Následuje praktické zkoušení ve dvou obdobích.

Vlastní šetření bylo prováděno v budově základní školy, kterou žáci navštěvují, tedy v místě, které je jim dobře známo. Výzkum probíhal za běžných okolností v průběhu běžného školního dopoledne. K výzkumu byla zvolena volná učebna. Výzkum byl prováděn v době, kdy v ostatních třídách probíhala výuka, aby zkoumaní žáci nebyli rušeni případným hlukem z chodeb budovy.

Po prostudování školního vzdělávacího programu základní školy (oblast – „Jazyk a jazyková komunikace“) byly vybrány pohádkové příběhy, jejichž názvy jsou ve školním vzdělávacím programu školy uvedeny.

S vybranými žáky proběhla dvě setkání. První setkání se uskutečnilo v září 2016 a druhé setkání v lednu 2017. Setkání probíhala vždy za stejných podmínek – ve stejném prostředí, ve stejný čas.

Účelem těchto dvou fází bylo porovnání výkonu jednotlivých dětí. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti posunuly nějakým způsobem vpřed, zda byl či nebyl jejich výkon vyšší. Byly vybrány děti se specifickými vzdělávacími potřebami dle úsudku autorky. Tyto děti nebyly předem na výzkum nikterak připravovány.

Tuto svou výzkumnou část jsem realizovala individuální formou. Na začátku jsem se vždy každému žákovi představila, poté jsem mu vysvětlila, co po něm budu chtít. S žákem jsem si sedla na koberec do útulného koutku třídy, k dispozici zde byly polštářky. Snažila jsem se navodit příjemnou atmosféru, aby žák nebyl stresován, že něco může zkazit. Nejdříve jsem si s ním začala nezávisle povídat o tom, zda má rád pohádky a jaké. Když už byl žák uvolněný, řekla jsem, že mu jednu pohádku přečtu, ať poslouchá.

Po přečtení pohádky jsem po žákovi chtěla převyprávět mnou přečtený pohádkový příběh vlastními slovy. Snažila jsem se, aby žák co nejdéle mluvil sám. Když už ho nic nenapadlo, ukázala jsem mu obrázek a pomáhala mu předem připravenými otázkami. Celý rozhovor jsem si zaznamenávala na diktafon.

Rozhovory se všemi žáky jsem si poté doma v klidu několikrát poslechla. Při poslechu jsem posuzovala komunikační dovednosti žáků a údaje si zaznamenávala na volný list papíru. Zjištěné údaje jsem přiřazovala k jednotlivým jazykovým rovinám.

6.4.1 Kazuistika č. 1

Jiří, věk 10 let

diagnóza: Aspergerův syndrom, dysgrafie

Osobní anamnéza

Jiří se narodil ve 41. týdnu těhotenství s porodní hmotností 3,10 kg při délce 52 cm. Těhotenství i porod probíhaly bez komplikací. Po porodu nenastaly u matky ani u dítěte žádné komplikace. Byl kojen.

Do mateřské školy nastoupil od 4 let věku, špatně si zvykal, celý rok plakal a bránil se. Když si pro něho přišel do mateřské školy někdo jiný než matka, křičel, nechtěl jít domů. Hrál si sám, nezapojoval se do činností s vrstevníky, nechtěl kreslit až do pěti 5 věku.

Do základní školy nastoupil bez odkladu, doposud měl na vysvědčení jednu dvojku z českého jazyka, jinak samé jedničky. Školní docházka je pro něho stresující, neumí vyjasnit nedorozumění, schovává se pod stůl. Když něčemu nerozumí, mrká, třese se.

Z pohledu matky je hoch velmi zvědavý, rád čte (i náročnější četbu – o historii, planetách apod.), používá neobvyklá a odborná slova, mluví spisovně, v rozhovoru často odbíhá od tématu. Někdy mívá výbuchy vzteku, přičemž pro okolí je obtížné zjistit, co jej rozčílilo, nedokáže popsat vlastní potřeby nebo nějaký zážitek. Má některé emocionální reakce nepřiměřené podnětu, nesnáší prohru, bouchá hlavou o stůl, reaguje pláčem na malé podněty (např. když se mluví o škole). Např. při cestě do školy jej něco zaujme (kamínky, brouci), zastaví se u toho a přijde pozdě do vyučování. V situacích, které vybočují z jeho pravidelného režimu (např. má jít do školy o deset minut dříve, vyzvedne jej někdo jiný než matka) se zasekne, což se dle matky projevuje tak, že nereaguje a začne rychleji mrkat.

Jirka také rád kreslí, hraje si s autíčky, s kostkami, s Legem. Ve volné kresbě se Jirka zaměřuje na detaily, barvy, výkres dopodrobna popisuje.

Má omezený jídelníček, nejí některá jídla, chce mít jednotlivé potraviny od sebe na talíři odděleny.

Dle rodičů syn v minulosti neprodělal žádná vážná onemocnění, zákroky či úrazy, netrpí žádnými chronickými chorobami, pro žádnou z nich se neléčí.

Rodinná anamnéza

Rodinné zázemí je úplné. Matka je absolventkou vysoké školy, otec středního odborného učiliště. Na způsobu výchovy se převážně shodují.

Zdravotní stav otce i matky je dobrý. Bratr matky, který žije s rodinou, má diagnostikovaný autismus a mentální retardaci.

Rodiče vychovávají celkem 4 děti, Jirka má mladší sestru a dva starší sourozence, sestru a bratra. Vztahy mezi sourozenci jsou dobré. Vadí mu křik nejmladší sestry, zacpává si uši.

Školní anamnéza

Jirka má ve škole obtíže se soustředěním na zadaný úkol a jeho vypracování. Při hodinách často dělá něco jiného, než má, dívá se okolo, přemísťuje věci na lavici, nereaguje na pokyny. Má obtíže v psaní – píše neúhledně, často přepisuje a škrtá. Jeho písemný projev je těžkopádný, pomalý se zvýšeným tlakem na tužku. Jirka má obtíže při orientaci na papíře (začíná psát jinam), sebepodceňuje se a polehává po stole. V diktátu vážne výbavnost grafémů, objevuje se v něm drobná specifická chybovost (stejně tak i v přepise).

Čtení, pravopis, učení se básní a učení se slovíček z anglického jazyka zvládá dobře. Technika čtení je velmi kvalitní – čte plynule s minimální chybovostí. Následná reprodukce mu však dělá obtíže, je stručná a nepřesná. Někdy se vzteká, pokud mu něco nejde, a to i kvůli maličkostem, nebo když mu někdo z dětí něco vytkne. Někdy mívá výbuchy vzteku, přičemž pro okolí je obtížné zjistit, co jej rozčílilo, nedokáže popsat vlastní potřeby nebo nějaký zážitek.

Matematické příklady počítá správně, pracuje samostatně, nedělá mu problém vyřešit slovní úlohu.

Při práci je nesamostatný, klade neobvyklé dotazy, zabývá se detaily, které komentuje a popisuje, hovoří spisovně. Soustředěnost je během práce přiměřená, k určitým latencím a zahledění do prázdna dochází v prostojích mezi úkoly a při rozhovorech, kde je vyžadováno, aby chlapec něco popsal, vcítil se do situace apod. (v takovém případě podává pouze stručné a popisné odpovědi).

Pokud mu něco připadá nespravedlivé, zaleze pod stůl, mrká a následně není schopen o tom mluvit.

Sociální anamnéza

Matka uvedla, že Jirka má „svůj svět“ – nezapojuje se do kolektivu, nemá kamarády. Je úzkostný, vadí mu kontakt s cizími lidmi, je raději sám, neumí jednat s vrstevníky. Jak sociálně tak emočně se chová neadekvátně situacím.

Nerad se zapojuje mezi děti do her, nemá rád kolektivní sporty, neumí vycházet s vrstevníky, má problém pochopit pravidla slušného chování. Lidé pro něho nejsou důležití. Nestará se o to, jak ho vnímají členové skupiny. Při hře a zájmech se opakovaně do hloubky zajímá o některé věci jiné než jeho vrstevníci, např. dinosaury, vesmír apod. Při kolektivních hrách ve škole mívá často problémy, nechce např. podat spolužákovi ruku nebo reaguje pláčem, když ho při vybíjené vybíjí. Vadí mu hluk spolužáků.

Komunikační dovednosti

Verbální komunikace je rozvinuta, má výbornou slovní zásobu, používá dospělé fráze. Pokud dojde k nedorozumění, neumí ho vyjasnit. Špatně chápe metakomunikaci, vtip, ironii, rčení. Řeč je spíše tichá s nevýraznou intonací.

Mimika a gotika jsou oslabené. Tvář má bezvýraznou. Oční kontakt je oslabený, nedívá se do očí, uhýbá pohledem, je fascinován pohledem na odlesky světla.

V rozhovoru Jirka odpovídá pomalým tempem, s latencemi, má problém konkretizovat vlastní zájmy, zážitky, povědět něco o sourozencích, nebo co dělá o přestávce.

Závěr z vyšetření v PPP

- Aspergerův syndrom
- Dysgrafie

Doporučení z vyšetření v PPP

Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučení zařadit do režimu speciální vzdělávací formou individuální integrace, postupovat dle individuálního vzdělávacího plánu. Nezbytným vzdělávacím podpůrným opatřením je asistent pedagoga – zejména pro pomoc při organizaci učebního procesu, orientaci v zadávaných instrukcích, zapojování do společných aktivit a do kolektivu, při rozvoji sociálních dovedností (zajištění prevence nežádoucího chování a školního selhávání).

Doporučená opatření:

- preferovat ústní zkoušení před písemným
- omezit časově limitované úkoly (například „pětiminutovky“)
- prodloužení času na kontrolu a dokončení práce
- preferování testové formy práce s možností výběru
- kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce
- respektování individuálního tempa
- oceňovat snahu a zájem dítěte
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- multisenzoriální přístup
- kopírování zápisů
- orientace v textu
- využívat tabulky, přehledy, pravidla
- využití počítače s korektorem pravopisu
- při slohovém cvičení preferovat obsah, ústně s dopomocí učitele
- rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi
- tolerovat specifické chyby v písemném projevu
- častější využití názoru (náčrty, časové osy, grafy, schémata, přehledy, obrázky apod.)
- omezit mechanické učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, výčty, definice apod.)
- průběžně ověřovat správné pochopení zadání
- nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením textu
- hodnotit pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby)
- hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu
- dopřát pozitivní prožitek
- orientovat se na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné

- zohlednit kvalitu grafického projevu, úpravu sešitů
- netlačit, nejit přes nechuť dítěte
- zajistit zažití úspěchu

Vlastní výzkumné šetření - Jiří

Jirkovi jsem četla pohádkový příběh Smělý dopis a sázka (viz příloha 1).

Průběh setkání – září 2016

Jirka mi v úvodu vyprávěl, že velmi rád čte, nejraději knihy o vesmíru, planetách a historii. Na čtení pohádkového příběhu se těšil. Ze začátku poslouchal s velkým zaujetím. Po chvíli začal hýbat tělem, hrát si s prsty na ruku, s kapesníkem, pohupoval se v kolenou. Během čtení si prohlížel nástěnku, koukal po věcech kolem sebe.

Příběh Jirka převyprávěl obsahově velmi pěkně. Textu rozuměl. Mluvil tiše, monotónně, ve větách i souvětích, všechny hlásky správně vyslovoval. U vyprávění se neustále pohupoval, otáčel, neudržoval se mnou oční kontakt. Jirka dovyprávěl celý příběh svými slovy bez problémů, děj ho zaujal, všiml si nejen hlavních postav, ale i ostatních stránek příběhu. Nad dějem se zamýšlel s otázkou, proč to asi ta postava takto udělala. Při povídání dělal větší pauzy, bylo vidět, že přemýšlí. Nevstupovala jsem mu do toho, nechala ho, aby se co nejdéle vyjadřoval sám. Když už si promyslel, co poví, mluvil rychle. Poté následovala zase pauza a opět rychle řečená věta.

Poté, co Jirka dovyprávěl, jsem mu ukázala obrázky. Popisoval je do detailu celými větami. Všiml si, že má liška brýle, přemýšlel nad tím, proč vůz táhne jen jeden kůň a ne dva. Přemýšlel nad tím, jakým způsobem liška drží v pacce psací pero. Mimo jiné vyprávěl, že četl knihu o zvířatech, kde byla také liška a o tom, že se tento příběh nemůže stát doopravdy, že taková liška ve skutečnosti neexistuje.

Poté jsem se ho zeptala na otázku, jestli zná jiné příběhy, v kterých se vyskytuje liška. S přehledem odpověděl, že četl bajku o lišce a syru a vyprávěl o encyklopedii, kterou má doma a ve které je namalovaná liška. Ptala jsem se ho na význam slov „pardyje kopyto“, „někoho ožulit“ a „prachmilionská drzost“. Vše správně vysvětlil.

Foneticko – fonologická rovina: Jiří vyslovuje všechny hlásky správně. Je mu velmi dobře rozumět. Mluví tiše. Vyjadřuje se pomalu, s rozmyslem. Mluví se správným přízvukem - monotónně. Tempo řeči je rychlé, bez větších pauz.

Lexikálně – sémantická rovina: Textu porozumí bez problémů. Zná význam i méně často používaných slov. Vypráví samostatně, souvisle a spontánně. Dějem je zaujatý, všímá si jeho různých stránek. Souvisle a smysluplně pojmenovává to, co si myslí, vnímá. Obrázek popíše do detailů.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá celou větou rozvitou nebo souvětím. Slova správně skloňuje i časuje.

Pragmatická rovina: Jiří je nepozorný, má problémy s koncentrací, hýbe sebou, kouká kolem sebe, přemísťuje věci kolem sebe, hraje si s drobnými předměty, pohupuje se na v sedu. Je schopen vést dialog – naslouchat i odpovídat. Od tématu neodbíhá. Oční kontakt neudrží, neustále uhýbá pohledem, hýbe hlavou.

Průběh setkání – leden 2017

Jirka mi v úvodu vyprávěl o knížce, kterou začal číst – o planetě Zemi. Ze začátku se zaujetím poslouchal, poté se začal převalovat na koberci, koulet sudy, poposkakoval v dřepu. Koukal po věcech kolem sebe a hrál si okrajem koberce a se vzory na něm.

Příběh i tentokrát Jirka převyprávěl obsahově velmi pěkně. Textu rozuměl. Mluvil tiše, monotónně, ve větách i souvětích, všechny hlásky správně vyslovoval. Během vyprávění povstával, hýbal sebou, oční kontakt neudržoval. Jirka dovyprávěl celý příběh svými slovy bez problémů, děj ho zaujal, všímal si nejen hlavních postav, ale i ostatních stránek příběhu. Nad dějem se zamýšlel.

Obrázky detailně popisoval celými větami. Velice ho zaujala postava lišky. Vyprávěl mi detailně o liškách, o jejich stavbě těla, čím se živí, jak žijí. Ptala jsem se ho, odkud ví tyto informace. Odpověděl, že se dívá v televizi na dokumenty o přírodě a čte hodně knihy.

Závěr výzkumného šetření - Jiří: Od minulého setkání, které proběhlo v září 2016, nebyly zjištěny další podstatné projevy v jazykových rovinách.

6.4.2 Kazuistika č. 2

Dana, věk 8 let

diagnóza: ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), DMO (dětská mozková obrna)

Osobní anamnéza

Dana se narodila ve 42. týdnu těhotenství s porodní hmotností 3,20 kg při délce 51cm. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Po porodu nenastaly u matky ani u dítěte žádné komplikace. Byla kojena.

Ve vývoji motoriky došlo k opoždění, sledována na dětské neurologii a ortopedii s diagnózou DMO. Vývoj řeči opožděný – vývojová dysartrie, logopedii navštěvuje od čtyř let věku. V raném věku nebyvala Dana příliš nemocná.

Mateřskou školu navštěvovala od 3 let věku. Do kolektivu se zapojila bez větších problémů, sebeobsluhu zvládala s lehkou dopomocí.

Základní školu zahájila v 7 letech věku, povinná školní docházka byla o jeden rok odložena.

U Dany zůstává mírně narušená hrubá i jemná motorika. Dívka je velmi temperamentní až hyperaktivní, impulsivní, dobře emočně vyladěná a ve svých verbálních projevech místy až hlučná. Obtížně se soustředí.

Dana má ráda sport, kolektivní hry, pravidelně dochází na sportovní kroužek při základní škole.

Rodinná anamnéza

Rodinné zázemí je úplné. Matka i otec mají středoškolské vzdělání. Na způsobu výchovy se převážně shodují. Zdravotní stav otce i matky je dobrý. V rodině se dle rodičů nevyskytla žádná závažná onemocnění či postižení. Dana má staršího bratra, s nímž má dobrý sourozenecký vztah.

Školní anamnéza

U dívky přetrvává neklid a nesoustředěnost. Ke všemu přistupuje s nadšením, ale pracuje často rychlým až překotným tempem bez zpětnovazebné korekce. Je velmi

temperamentní, impulzivní, hlučná až hyperaktivní. Potřebuje stimulaci pozornosti a individuální vedení. Velmi dobře reaguje na zklidňující dotek, má vysokou frustrační toleranci. Při plnění zadaných úkolů se snaží vyhovět. Na učení se velmi těší. Grafický projev je méně kvalitní, přítlak na tužku zesílený.

Sociální anamnéza

Dana je spíše extrovert, projevuje se otevřeně. V sociálním kontaktu je spontánní, dobře emočně vyladěná, vstřícná, ochotná komunikovat a pomoci ostatním. Kontakt s dětmi přirozeně vyhledává. Kamarádi se převážně se staršími dívkami a chlapci než je ona sama.

Komunikační dovednosti

Řečová produkce je spontánní – mluví převážně gramaticky správně, instrukcím rozumí, výslovnost je v pořádku, mluvidla jsou přiměřeně artikulačně obratná. Fonémické uvědomování má vyzrálé – sluchem diferencuje hlásky. Na otázky odpovídá rychle, někdy až bezhlavě, bez rozmyšlení správnosti odpovědi. Její všeobecná informovanost odpovídá věku dítěte. Oční kontakt udržuje.

Závěr z vyšetření v PPP

- ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- Odbornými lékařskými pracovišti sledována pro dg. DMO – hemiparéza lehkého stupně

Doporučení z vyšetření v PPP

Jedná se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Nutné zařazení žákyně do režimu speciálního vzdělávání realizovaného formou individuální integrace. Doporučeno uplatňovat zásady práce s dětmi s ADHD a nadále docházet do péče odborných lékařských pracovišť. Nutno pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu pomocí speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání s použitím kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů.

Doporučená opatření:

- oceňovat snahu a zájem dítěte
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby

- multisenzoriální přístup
- využívat metodická doporučení pro práci se žáky se speciálními poruchami chování
- umožnit pohybové uvolnění, relaxaci
- nenutit ke klidu, netrestat za projevy hyperaktivity
- často střídat činnosti
- posadit do přední lavice
- udržovat s dítětem častý oční kontakt
- využívat zklidňující dotek
- zadávat krátké a krátkodobé úkoly
- dodržovat zásadu „málo a často“
- poskytovat okamžitou zpětnou vazbu
- využívat pozitivní motivace
- chválit i za projevenou snahu
- posilovat žádoucí způsoby chování (bezprostřední odměna)
- stanovit jasná pravidla a hranice, režim, řád
- kompenzovat zkrácení doby pozornosti a tolerovat odklony pozornosti
- zatěžovat na začátku vyučovací hodiny
- hodnotit s tolerancí, dopřát pozitivní prožitek
- orientovat se na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné (kreativita, fantazie, snaha, originalita)
- zohlednit sníženou kvalitu grafického projevu, úpravy sešitů
- zohlednit individuální tempo (překotné)
- zohlednit poruchu pozornosti, psychomotorický neklid a impulzivitu, výkyvy a kolísání ve výkonnosti

Vlastní výzkumné šetření – Dana

Daně jsem četla pohádkový příběh Maxipes Fík ve škole (viz příloha 1).

Průběh setkání – září 2016

Dana mi v úvodu vyprávěla, že má ráda tělocvik a navštěvuje sportovní kroužek, že moc ráda nečte, ale ráda si prohlíží obrázkové časopisy. Byla velmi dobře naladěná, otevřená, ochotná si povídat. Na čtení pohádkového příběhu se těšila.

Poslouchala celou dobu s velkým zaujetím, nerozptylovala se okolím. Soustředila se a mírně se pohupovala v sedu.

Po přečtení příběhu řekla tři věty, které vystihly příběh, poté se zastavila. Nechala jsem jí čas na přemýšlení a poté jí ukázala obrázky. Když ani poté nepokračovala s vyprávěním, začala jsem se jí ptát na otázky. Na všechny otázky odpověděla pohotově, hlasitě, celou větou nebo souvětím. Neskákala mi do řeči, otázku nejprve vyslechla, poté odpověděla, od tématu neodbíhala, udržovala oční kontakt nebo pohled na obrázky. Vžila se do postavy, ukazovala, co jak Fík dělal. Ptala jsem se jí na významy slov „maxipes“, „skuhral“ a „patník“. První dvě slova vysvětlila správně. Přiznala, že slovo „patník“ prý vůbec nikdy neslyšela.

Foneticko – fonologická rovina: Dana vyslovuje všechny hlásky správně. Je jí velmi dobře rozumět. Mluví hlasitě. Vyjadřuje se pohotově, rychle. Mluví se správným přízvukem. Tempo řeči je rychlé, bez větších pauz.

Lexikálně – sémantická rovina: Textu porozumí bez problémů. Zná význam slova maxipes, skuhral, nezná je slovo „patník“. Vypráví jen z části samostatně, stručně. Na otázky odpovídá souvisle a spontánně. Dějem je zaujatá, všímá si různých stránek děje - nejen hlavního hrdiny, ale také příčin, následků, dynamiky, krásy slov. Umí se vžít do postavy (proč postava něco udělala, cítila).

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá celou větou rozvitou nebo souvětím. Slova správně skloňuje i časuje.

Pragmatická rovina: Dana je velmi pozorná, poslouchá a plně se soustředí se zájmem a chutí. Nerozptyluje se okolím, pozorně vnímá po celou dobu čtení. Mírně se pohupuje v sedu, sleduje obrázky. Je schopna vést dialog – naslouchat i odpovídat. Od tématu neodbíhá, udržuje oční kontakt nebo pohled na obrázky.

Průběh setkání – leden 2017

Když mě Dana zahlédla, běžela ke mně a objala mě. Začala mi povídat, jak se má, co všechno dělala. Mluvila velice rychle a hlasitě. Na čtení se těšila.

Během čtení se zaujetím poslouchala, sledovala mě, okolím se nerozptylovala, mírně se pohupovala v sedu.

Po přečtení příběhu vyprávěla rychle, hlasitě a srozumitelně celý příběh. Nechala jsem jí celou dobu povídat samotnou. Mluvila v celých větách nebo v souvětích. Co se děje a postav týče, nebylo nutné dávat nějaké doplňující otázky. Když skončila s povídáním, chtěla ukázat obrázky a dodala, že neví, jestli ona sama by se tak velkého psa nebála. Poté jsem se jí zeptala, jestli ví, co znamená, že někdo „dělá psí kusy“. Odpověděla, že „blbne“ a začala to předvádět, házet sebou a převalovat se po koberci.

Foneticko – fonologická rovina: Dana vyslovuje všechny hlásky správně. Je jí velmi dobře rozumět. Mluví hlasitě. Vyjadřuje se pohotově, rychle. Mluví se správným přízvukem. Tempo řeči je rychlé, bez větších pauz.

Lexikálně – sémantická rovina: Textu porozumí bez problémů. Zná význam všech dotazovaných slov. Vypráví celý příběh samostatně, souvisle a spontánně. Dějem je zaujatá, všímá si různých stránek děje - nejen hlavního hrdiny, ale také příčin, následků, dynamiky, krásy slov. Umí se vžít do postavy (proč postava něco udělala, cítila).

Morfologicko – syntaktická rovina: Vyjadřuje se sama větami rozvitými nebo souvětím. Slova správně skloňuje i časuje.

Pragmatická rovina: Dana je velmi pozorná, poslouchá a plně se soustředí se zájmem a chutí. Nerozptyluje se okolím, pozorně vnímá po celou dobu čtení. Mírně se pohupuje v sedu. Je schopna naslouchat i odpovídat. Od tématu neodbíhá, udržuje oční kontakt.

Závěr výzkumného šetření - Dana: Od minulého setkání, které proběhlo v září 2016, došlo u dívky ke změně hlavně v lexikálně-sémantické rovině. Dana byla již schopna převyprávět samostatně celý příběh, bez doplňujících otázek.

6.4.3 Kazuistika č. 3

Ota, věk 7 let

diagnóza: vývojová dysfázie, ADHD

Osobní anamnéza

Ota se narodil z normálního početí jako první z dvojčat v 37. týdnu těhotenství s porodní hmotností 2,20 kg při délce 52 cm. Těhotenství probíhalo bez komplikací, až dva týdny před porodem byla matka hospitalizována. Po porodu nenastaly u matky žádné komplikace. Děti byly krátce na ventilátoru, poté jeden týden v inkubátoru, neměly žádné vrozené vady. Kojeny nebyly.

Ota chodil od 21 měsíců, první slova říkal v 21 měsících, noční enuréza nastala ve 2,2 letech. Byl operován na pupeční kýlu. Kolem jednoho roku třikrát prodělal obstrukční bronchitidu, dosud pravidelně užívá Seretide dvakrát denně jeden vstřík, jiné léky neužívá.

Mateřskou školu navštěvoval od 3 let věku, do dění se málo zapojoval, do skupinových aktivit se nezapojoval vůbec, byl převážně negativistický. Dle sdělení matky se pral s dětmi, při neúspěchu plakal. Ostatní děti měly s porozuměním Otovy řeči problémy.

Základní školu zahájila v 7 letech věku, povinná školní docházka byla o jeden rok odložena.

Ota pravidelně dochází na logopedii. Je v péči dětské psychiatricky, na jejím pracovišti se spolu se sestrou (dvojčetem) účastní kurzu sociálních dovedností a kurzu grafomotoriky.

Stravovací potíže ani problémy se spánkem se neobjevují.

Ota je velice neklidný, občas negativistický, impulsivní. Rád si hraje se zvířátky a staví jim domečky z kostek. Také rád sleduje pohádky a filmy s přírodní tematikou. S chlapci si rád hraje s míčem, ale často se s nimi dostává do konfliktů. Rád jezdí na kole. Inklinuje k mladším dětem.

Rodinná anamnéza

Rodinné zázemí je úplné. Matka je absolventkou vyšší odborné školy, pracuje jako účetní. Otec absolvoval střední odborné učiliště a pracuje jako zedník. Rodina je funkční, na způsobu výchovy se převážně shodují.

Ota má dvojče, sestru Annu, u které je diagnostikována rovněž vývojová dysfázie a ADD. V rodině s nimi žije také nevlastní sestra Klára, které je 12 let. Vztah mezi sourozenci je v normě.

Zdravotní stav otce i matky je dobrý. V rodině se dle rodičů nevyskytla žádná závažná onemocnění či postižení.

Školní anamnéza

Ota se při řízené činnosti projevuje jako nejistý, úzkostný, neklidný. Jeho pozornost kolísá a je snadno unavitelný. Na situace, které nemůže sám zvládnout, reaguje často labilně a impulzivně.

Při vyučování vyžaduje neustálý dohled, vedení, pomoc. Pracovní tempo chlapce je pomalé. Fixace nových informací je podprůměrná.

Přepis a opis dokáže napodobit, často vynechává diakritické znaménko. Čtenému textu nerozumí. Na zapamatování si básničky potřebuje více času. Při školních činnostech potřebuje vedení, usměrňování, povzbuzení a pochvalu.

V individuálním kontaktu spolupracuje s tendencí zjednodušovat úkoly. Volní úsilí chlapce je slabé, v nezvyklých situacích se snadno vzdává.

Grafický projev je chudý po obsahové i formální stránce, kresba je nepropracovaná, neodpovídá věku. Úchop tužky je křečovitý s tlakem na tužku.

Sociální anamnéza

Ota je v sociální interakci bezprostřední, komunikativní, veselý. Je spíše extrovert. Chová se velmi spontánně, je vstřícný. Kontakt s dětmi vyhledává. Má rád kolektivní hry a sporty. Bohužel se velmi rád pere, své vrstevníky provokuje a dostává se s nimi do konfliktů. Poté je velmi často pláčtivý a vzteklý. Svou vlastní chybu neuzná a svádí ji na ostatní.

Komunikační dovednosti

Komunikační schopnost dítěte je oslabena. Ota navazuje kontakt postupně. Na otázky odpovídá většinou jednoslovně, porozumění řeči je místy snižené. Obtíže má v receptivní řečové oblasti, je nutné chlapci občas přeformulovat znění otázky. Spontánně nekomunikuje, sám od sebe neodpoví „nevím“, pouze na otázku neznalost odpovědi potvrdí.

Pasivní slovní zásoba převyšuje aktivní. V běžné řeči se objevují dysgramatismy, Ota vynechává zvrtná zájmena a občas předložkové vazby, delší věty mají zpřeházený slovosled (na začátku jsou subjektivně důležitá slova).

Výslovnost je narušena, což zapříčiňuje mírnou nesrozumitelnost řeči. Ota však za poslední půlrok udělal velký pokrok v artikulaci. Rozvoj správné artikulace brzdí porucha fonemického sluchu.

Závěr z vyšetření v PPP

- Vývojová dysfázie
- Symptomatika ADHD – syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou

Doporučení z vyšetření v PPP

Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučení zařadit do režimu speciální vzdělávací formou individuální integrace, postupovat dle individuálního vzdělávacího plánu. Nezbytným vzdělávacím podpůrným opatřením je asistent pedagoga. Nutná každodenní domácí příprava.

Doporučená opatření:

- preferovat ústní zkoušení před písemným
- ponechat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací
- tolerovat specifickou chybovost
- tolerovat horší grafickou úpravu písemného projevu
- dovolit užívání záložky s okénkem, popřípadě jiných kompenzačních pomůcek
- častá motivace, povzbuzování
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- pokyny rozdělit na menší části a každou z nich dítěti zvlášť opakovat

- zadávat kratší úkoly – na psaní a čtení
- ponechat vzory písmen na lavici
- volit činnosti adekvátně jejím schopnostem
- oceňovat její snahu přede všemi
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí
- nesnižovat sebevědomí žákyně, vytvářet klidnou pracovní atmosféru
- nepřetěžovat dítě – lze předpokládat výraznější unavitelnost, je vhodné ponechat čas na relaxaci
- klasifikaci volit se zohledňováním individuálních vzdělávacích potřeb

Vlastní výzkumné šetření – Ota

Otovi jsem četla pohádkový příběh Maxipes Fík ve škole (viz příloha 1).

Průběh setkání – září 2016

V úvodu byl problém navázat s Otou kontakt. Ptala jsem se ho, zda už je po svačině, zda má rád pohádky, jestli má rád zvířátka. Na všechny otázky odpověděl jedním slovem „ano“. Na otázku, co měl k svačině, odpověděl jedním slovem „chleba“.

Při čtení klidně, žmoulal si kalhoty. Když jsem četla, že děti ve škole měly napsat osmičku, začal si na prstech počítat několikrát za sebou do osmi a u toho si to potichu říkal. Takto počítal až do konce mého čtení.

Poté jsem po Otovi chtěla, aby mi příběh vyprávěl. Ota mlčel. Dala jsem mu čas na rozmyšlenou a stále mlčel. Poté jsem se zeptala, o čem pohádka byla. Ota odpověděl „o škole“ a opět mlčel. Ukázala jsem Otovi obrázky, chvíli si je prohlížel a nic neříkal, hrál si s prsty na rukou a s rukávem. Poté jsem se začala ptát na otázky a nechala před Otou i nadále obrázky. Ota odpovídal jedním slovem, výjimečně dvěma slovy nebo spojením předložky se slovem, většinou předložku vynechal. Nevyslovoval hlásky správně, některá slova mu dokonce nebyla rozumět. Zeptala jsem se ho tedy ještě jednou, a když jsem ani podruhé nerozuměla, nechala jsem to tak být a dál se ho neptala. Vyjadřoval se nejistě, pomalu, ale hlasitě, mezi mou otázkou a jeho odpovědí byla velká pauza. Na všechny otázky odpověděl, ale na většinu nesprávně. Během odpovědí se neustále pohupoval, pohyboval sebou, neudržoval se mnou oční kontakt.

Textu nerozuměl, všiml pouze hlavní postavy Fíka, ostatních postav ani děje si nevšímal.

Foneticko – fonologická rovina: Ota má špatnou výslovnost a některá slova mu nejdou dobře rozumět. Mluví hlasitě s nesprávným přízvukem. Vyjadřuje se nejistě. Tempo řeči je pomalé s velkými pauzami.

Lexikálně – sémantická rovina: Reprodukci textu tvoří pouze několik slov, kterým porozumí, chybí spojitost. Textu jako celku nerozumí. Podle obrázků nevypráví. Na většinu otázek odpoví nesprávně, neřekne „nevím“, nemlčí, ale něco si vymyslí. Nad textem se nezamýšlí, do rolí postav se nevžívá.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá jedním slovem, výjimečně dvěma slovy. Slova nesprávně skloňuje, vynechává předložky.

Pragmatická rovina: Ota je velmi neklidný, impulzivní, nesoustředěný. Nedokáže vnímat, co slyší, rozptyluje se okolím. Neustále pohybuje tělem – rukama, nohama, hlavou, válí se po zemi, neudrhuje oční kontakt. Když uslyšel číslo osm, stále si pro sebe počítal do osmi a to ukazoval na prstech.

Průběh setkání – leden 2017

V úvodu jsem se Ondry zeptala, co dělal o přestávku. Odpověděl, že „hrál kostkami“.

Při čtení klidně se pohupoval, povaloval a prstem kreslil něco na koberec.

Poté jsem po Otovi chtěla, aby mi příběh vyprávěl. Ota mlčel. Dala jsem mu čas na rozmyšlenou a stále mlčel. Poté jsem se zeptala, o čem pohádka byla a Ota opět mlčel. Ukázala jsem mu obrázky, chvíli si je prohlížel a nic neříkal, poté začal ukazovat a říkat „škola, Fík, Ája, děti, učitel, obrázek, taška, kniha, ovoce, jazyk“. Vždy ukázal a jedním slovem říkal, co vidí. Poté jsem se ho ptala na otázky. Na všechny odpověděl jedním nebo dvěma slovy, na jednu z otázek jednoduchou větou. Některé otázky jsem mu musela jinak přeformulovat, až poté na ně odpověděl. Na většinu otázek odpověděl správně. Některé hlásky nevyslovoval dobře. Všechny slova mu ale byla rozumět. Vyjadřoval se nejistě, pomalu, ale hlasitě. Během odpovědí se neustále pohupoval, pohyboval sebou, neudrhuoval se mnou oční kontakt.

Textu z větší části porozuměl, všiml si především hlavní postavy Fíka, méně děje.

Foneticko – fonologická rovina: Ota má špatnou výslovnost, ale je mu rozumět, co říká. Mluví hlasitě, nejistě, s nesprávným přízvukem. Tempo řeči je pomalé s menšími pauzami.

Lexikálně – sémantická rovina: Reprodukci textu tvoří několik slov nebo slovních spojení, kterými reaguje na obrázky a na otázky. Textu z větší části rozumí. Reaguje na obrázky. Na většinu otázek odpoví správně. Zamýšlí se především nad hlavní postavou, nad dějem méně.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá jedním slovem, dvěma slovy či větou jednoduchou. Slova správně skloňuje.

Pragmatická rovina: Ota je velmi neklidný, nesoustředěný, rozptyluje se okolím, oční kontakt neudrží.

Závěr výzkumného šetření - Ota: Od minulého setkání, které proběhlo v září 2016, došlo u Oty k pozitivní změně ve všech čtyřech jazykových rovinách. Otovi již bylo rozumět vše, co říká. Textu již z větší části porozuměl. Reagoval na obrázky a na otázky odpovídal správně. Již se zamýšlel nad hlavním hrdinou příběhu. I přes neklidnost a nesoustředěnost dokázal vnímat, co slyší.

6.4.4 Kazuistika č. 4

Jana, věk 8 let

Diagnóza: lehká mentální retardace

Osobní anamnéza

Jana se narodila v 39. týdnu těhotenství s porodní hmotností 2,60 kg při délce 43 cm. V době těhotenství došlo k pozastavení růstového vývoje plodu. Po porodu nenastaly u matky ani u dítěte žádné komplikace. Kojena nebyla.

Ve vývoji hrubé i jemné motoriky došlo k opoždění. Vývoj řeči také opožděn – ve dvou letech skoro nemluvila, ve třech letech řekla pár slůvek, krátké věty začala tvořit v pěti letech.

Od 4 let věku je vedena na endokrinologii, je medikována růstovým hormonem.

Mateřskou školu navštěvovala od 4 let věku. Do kolektivu se zapojila bez větších problémů, v sebeobslužných činnostech ještě nebyla dostatečně samostatná.

Základní školu zahájila v 7 letech věku, povinná školní docházka byla o jeden rok odložena.

U Jany zůstává narušená hrubá i jemná motorika. Dívka je velmi temperamentní a dobře emočně vyladěná. Ráda si hraje s panenkami a plyšovými hračkami. Má kladný vztah ke zvířatům, doma se stará o dvě kočky.

Rodinná anamnéza

Rodinné zázemí je úplné. Matka i otec mají střední odborné učiliště bez maturity. Na způsobu výchovy se převážně shodují.

Zdravotní stav otce i matky je dobrý. V rodině se dle rodičů nevyskytla žádná závažná onemocnění či postižení. Jana nemá žádného sourozence.

Školní anamnéza

Jana přistupuje ke školním povinnostem s nadšením. Pracuje klidně, tiše, je snaživá a o předkládané úkoly jeví zájem. Do školy chodí velice ráda, těší se tam. Vázne u ní pracovní-volní složka, neorientuje se v časových pojmech. Její celkový vývoj se jeví opožděný ve všech oblastech. Instrukcím a otázkám dívka většinou nerozumí, zadávané úkoly plní s velkým zájmem, ale zcela „po svém“. Velmi často odklání pozornost (spontánně verbalizuje, odbíhá k vlastním tématům, které s otázkou či danou činností vůbec nesouvisí), je zvýšeně hravá. Nezvládá řazení dnů v týdnu a roční období, výrazů pro vyjádření pořadí (první, poslední, uprostřed). Základní i doplňkové barvy rozliší bez problémů, pravolevou orientaci zvládá, číselnou řadu napočítá do pěti. Nezralá je vizuomotorická koordinace, grafomotorika (nápodoba skupin bodů i geometrických obrazců), jemná motorika i celková obratnost.

Lateralita je vyhraněná (dominantní levé oko a levá ruka), úchop psacího náčiní je nesprávný, tlak na tužku je nadměrný. Schopnosti zrakového a sluchového rozlišování zatím neodpovídají požadavkům na školně zralé dítě. Figurální kresba je celkové (po formální i obsahové stránce) nezralá.

Sociální anamnéza

Jana je nezralá v oblasti sociálního zařazení – v základních informacích týkající se její osoby a vlastní rodiny.

Dívka je spíše extrovert, projevuje se otevřeně. Kontakt navazuje bez obtíží, odloučení od rodičů zvládá, je vysoce komunikativní. V sociálním kontaktu je spontánní, dobře emočně vyladěná, vstřícná, ochotná komunikovat a pomoci ostatním. Kontakt s dětmi přirozeně vyhledává.

Komunikační dovednosti

V kolektivu je Jana velmi komunikativní. Její verbální projev je však téměř nesrozumitelný, i přestože u ní probíhá pravidelná logopedická péče. Nejistá je v užívání předložkových výrazů (nad, pod, vedle, před). Často o sobě hovoří v mužském rodě. Ráda si mluví jen tak pro sebe. Při mluvení s ostatními stále odbíhá od tématu a povídá, co jí právě napadne, i přesto, že to s daným tématem vůbec nesouvisí. Oční kontakt udržuje, umí naslouchat.

Závěr z vyšetření v PPP

- Lehká mentální retardace

Doporučení z vyšetření v PPP

Jedná se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Nutné zařazení žákyně do režimu speciálního vzdělávání realizovaného formou individuální integrace s pomocí asistenta pedagoga. Nutno pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu pomocí speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání s použitím kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů.

Doporučená opatření:

- oceňovat snahu a zájem dítěte
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- posadit do přední lavice
- udržovat s dítětem častý oční kontakt
- volit trpělivý a individuální přístup
- opakovat pokyny, volit jednoznačné pokyny, nepoužívat dlouhá a obtížná souvětí
- ověřovat si porozumění zadání
- poskytnout dostatek času na řešení úkolů

- zajistit dívce dostatečné tělesné odreagování a odpočinek, vhodné je střídání činností, zajištění častějších přestávek a relaxačních chvil
- rozvíjet slovní zásobu – využívat vizualizace, multisenzorický přístup, podpora rytmem, nácvik rytmických říkanek, písniček
- v rámci domácí přípravy pravidelnost a řád, prokládat učení častějšími přestávkami, využívat při učení hry, pokračovat v rozvoji grafomotoriky a percepčních funkcí (zrakové a sluchové rozlišování)
- pokračovat v intenzivní logopedické péči

Vlastní výzkumné šetření – Jana

Janě jsem četla pohádkový příběh Maxipes Fík ve škole (viz příloha 1).

Průběh setkání – září 2016

Jana byla hned od počátku našeho setkání velice komunikativní, otevřená, spontánní a dobře emočně vyladěná. První její slova byla „Jak jmenuješ se ty?“. Ptala jsem se jí, zda má ráda pohádky a zvířátka, odpověděla, že ano.

Po celou dobu čtení v klidu seděla a se zájmem poslouchala, sledovala můj obličej.

Na otázku o čem pohádka byla, odpověděla jedním slovem „Fík“. Poté mlčela. Chtěla jsem, aby pokračovala a Jana ze sebe vydala „Hmm“. Ukázala jsem jí obrázky a řekla, ať zkusí povídat podle obrázků. Jana řekla „Pes tady je.“. Ptala jsem se jí na další otázky. Nestalo se, že by mlčela. Vždy počkala, až položím otázku a poté řekla něco, co s otázkou vůbec nesouviselo. Mluvila o kočičce a kotěti, které má doma. O tom, co kočky doma dělají, jak se jmenují, jaké mají hračky, co jedí. Někdy ani nedokončila větu a začala povídat o něčem jiném, o oblečení, o jídle, zaujala ji má taška a mé boty. Jejimi odpověďmi bylo většinou jedno slovo, nebo spojení dvou slov, nebo stručná věta se špatným slovosledem. Slova nesprávně skloňovala a časovala. Slovo, které považovala za důležité, stavěla na začátek věty, často chyběla předložka. Mluvila hlasitě, rychlým tempem mnoho hlásek vyslovovala nesprávně. Některá slova jí nebyla rozumět a musela jsem si domýšlet, co by to mohlo být.

Textu neporozuměla, zapamatovala si pouze jméno hlavní postavy, ostatních postav si nevšímal, obrázek nepopsala.

Foneticko – fonologická rovina: Jana vyslovuje velké množství hlásek nesprávně. Není jí dobře rozumět. Mluví převážně hlasitě s nesprávným přízvukem. Tempo řeči je rychlé, bez větších pauz.

Lexikálně – sémantická rovina: Textu nerozumí, nezná význam běžně používaných slov. Děje si nevšímá. Dokáže říci jméno hlavní postavy, ostatní postavy už nevyjmenuje. Obrázek nepopíše. V mluvě přetrvávají názvy běžných předmětů. Slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětů, nepoužívá.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá holou větou nebo více slovy. Slova nesprávně skloňuje a časuje. Předložky převážně vynechává nebo je použije nevhodně. Věty mají zpřeházený slovosled, na začátek věty umísťuje pro ni důležité slovo. Jana začne větu, chce něco sdělit, mezitím ji upoutá jiná myšlenka, větu nedokončí a snaží se sdělit novou myšlenku.

Pragmatická rovina: Jana se projevuje otevřeně, jeví zájem komunikovat, umí naslouchat. Otázkám nerozumí, na každou otázku reaguje odpovědí „po svém“. Mluví, o čem sama chce, co vůbec nesouvisí s otázkou. Vypráví o domově, o zvířatech doma, o sobě. Sedí klidně, poslouchá, sleduje obrázky v knize, nerozptyluje se okolím, udržuje oční kontakt.

Průběh setkání – leden 2017

Jana byla opět hned od počátku našeho setkání velmi dobře emočně vyladěná a mile mě přivítala.

Po celou dobu čtení v klidu seděla a se zájmem poslouchala, nerozptylovala se okolím.

Na otázku o čem pohádka byla, odpověděla jednoduchou větou „Fík to je“. Poté mlčela. Po chvíli jsem jí ukázala obrázky, začala na ně ukazovat a říkala jedním slovem, co ukazuje „Fík, pes, holka, nos, jazyk, noha, kluk“. Některá slova zopakovala vícekrát. Ptala jsem se jí na otázky, Jana vždy otázku vyslechla a poté odpověděla ve většině případů jedním slovem. Na některé otázky reagovala odpovědí, která s otázkou nesouvisela. Mluvila o škole, říkala jména svých kamarádů, o zvířátkách. Jejimi odpověďmi bylo většinou jedno slovo, nebo spojení dvou slov, nebo stručná věta se špatným slovosledem.

Slova nesprávně skloňovala a časovala. Slovo, které považovala za důležité, stavěla na začátek věty, často chyběla předložka. Na některé otázky odpovíděla špatně. (Kolik má pes nohou? – „Tři.“, Jaký je maxipes? – „Pes.“, Je maxipes velký nebo malý pes? – „Malý.“)

Textu neporozuměla, všímala si hlavní postavy, ostatních postav ne. Obrázek popsala pomocí jednotlivých slov, ne vět.

Foneticko – fonologická rovina: Jana vyslovuje velké množství hlásek nesprávně. Nemá ji dobře rozumět. Mluví převážně hlasitě s nesprávným přízvukem. Tempo řeči je rychlé, bez větších pauz.

Lexikálně – sémantická rovina: Textu nerozumí, nezná význam běžně používaných slov. Děje si nevšímá. Dokáže říci jméno hlavní postavy, popíše pomocí podstatných jmen. Slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětů, nepoužívá.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá holou větou nebo více slovy. Slova nesprávně skloňuje a časuje. Předložky převážně vynechává nebo je použije nevhodně. Věty mají zpřeházený slovosled, na začátek věty umísťuje pro ni důležité slovo. Na některé otázky odpovídá špatně.

Pragmatická rovina: Jana se projevuje otevřeně, jeví zájem komunikovat, umí naslouchat. Některým otázkám nerozumí a reaguje na ně odpovědí „po mém“. Sedí klidně, poslouchá, sleduje obrázky v knize, nerozptyluje se okolím, udržuje oční kontakt.

Závěr výzkumného šetření - Jana: Od minulého setkání, které proběhlo v září 2016, došlo u Jany k pozitivní změně v rovině lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. Ve foneticko-fonologické rovině nebyly zjištěny další podstatné projevy. Jana již popsala obrázek, alespoň pomocí slov. Na některé otázky již byla schopna správně odpovědět.

6.4.5 Kazuistika č. 5

Eva, věk 8 let

diagnóza: specifické vývojové poruchy školních dovedností – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADD

Osobní anamnéza

Eva se narodila ve 42. týdnu těhotenství s porodní hmotností 3,77 kg při délce 54 cm. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Po porodu nenastaly u matky ani u dítěte žádné komplikace. Byla kojena.

V kojeneckém období se projevovala zpočátku jako více plačtivá (cca do 4 měsíců), později nastalo zlepšení stavu, vyžadovala však stálou přítomnost dospělého. Ve vývoji motoriky nedošlo k opoždění, ve vývoji řeči přítomna nesprávná výslovnost hlásek. Období aktivního pohybu nastoupilo ve 12 měsících. V raném věku nebývala Eva příliš nemocná.

Mateřskou školu, do níž nastoupila ve 4 letech věku, navštěvovala od počátku bez výraznějších problémů, docházela na dva až tři dny v týdnu, mezi děti se těšila.

Základní školu zahájila v 6 letech věku. Odklad povinné školní docházky nebyl realizován.

Je hravá, společenská, dětská přátelství ve škole udržuje. Problémy s kázní ve škole se u Evy nevyskytují.

V současné době shledávají rodiče u dcery výraznější potíže ve výslovnosti (dle matky na logopedii docházejí), potíže se čtením, špatnou výbavností písmen, občasné zapomínání a nesoustředěnost. Nad domácími úkoly vyžaduje dohled. Domácí příprava je pravidelná, trvá obvykle asi 45 minut. Stravovací potíže ani problémy se spánkem se neobjevují. Celkově rodiče charakterizují dceru jako veselou, hravou, tvrdohlavou, citlivou, urážlivou, někdy náladovou.

Eva ráda kreslí či modeluje, oblíbila si korálky, ráda si hraje s Legem, s plyšovými hračkami, se sestrami staví domečky apod. Navštěvuje hudební kroužek – hru na flétnu.

Dle rodičů dcera v minulosti neprodělala žádná vážná onemocnění, zákroky či úrazy, netrpí žádnými chronickými chorobami, pro žádnou z nich se neléčí.

Rodinná anamnéza

Rodinné zázemí je úplné. Rodiče jsou absolventi vysoké školy, matka nyní na rodičovské dovolené. Na způsobu výchovy se převážně shodují.

Zdravotní stav otce i matky je dobrý. V rodině se dle rodičů nevyskytla žádná závažná onemocnění či postižení, registrují však specifické poruchy učení. V rodině se rovněž vyskytuje leváctví ze strany otce dítěte.

Rodiče vychovávají ještě dvě mladší dcery. Dle rodičů mají pěkný sourozenecký vztah.

Školní anamnéza

Eva se při řízené činnosti projevuje jako nejistá, napjatá až úzkostná, chvílemi neklidná, trpí zjevnou obavou z neúspěchu a selhání, ačkoliv je intelektově vybavena v pásmu průměru. Častěji předem vzdává řešení náročnějších úkolů nebo úkolů dosud neznámých ve snaze vyhnout se selhání. Svůj neúspěch značně prožívá.

Patrna je nevyzrálost, oslabená odolnost vůči zátěži, výrazně zvýšená unavitelnost a zhoršená schopnost adaptace. Nevyzrálá emocionální složka Eviny osobnosti se ve vypjatých situacích projevuje afektivní labilitou až impulzivností, výkyvy ve výkonnostním projevu, kolísáním pozornosti a snadnou unavitelností. Obranné mechanismy, jakými jsou nižší frustrační tolerance, afektivní labilita a případná impulzivnost, je nutné chápat jako defenzivní reakci dítěte v situaci, s níž se nedovede vyrovnat jinak.

Sociální anamnéza

Eva je spíše introvert (v prostředí, kde se cítí bezpečně, se projevuje otevřeněji – s prvky extroverze), počáteční mírná tenze a stydlivost zvolna ustupují, následně se chová velmi spontánně, v kontaktu je vstřícná a komunikativní. Řečová produkce ve skupině je tišší, projev zejména zpočátku strohý. Oční kontakt udržuje.

Kontakt s dětmi přirozeně vyhledává, dětská přátelství udržuje. Objevují se zvýšené hodnoty úzkosti v interpersonálních situacích, celková nedozrálost, sklon k extrémním citovým reakcím a rozladám. Je přirozeně dětsky spontánní, velmi hravá, což odpovídá mladším dětem.

Komunikační dovednosti

Komunikační schopnost dítěte je oslabena, ve verbálním projevu patrna porucha výslovnosti a artikulace. Verbální projev ovlivněn psychomotorickým neklidem a zvýšenou unavitelností dítěte – při řízené činnosti dochází k oslabení řečových kompetencí (při

činnosti volné je verbálně pohotovější). Verbální schopnosti v pásmu nižšího průměru. Slovní analýzu zvládá bez výraznějších problémů, v syntéze se objevují častější chyby. Percepce a porozumění v mluvené řeči oslabeno na podkladě ADD – Eva častěji neporozumí napoprvé instrukcím, pomaleji zpracovává informace, a tudíž může docházet ke zhoršené orientaci ve vyučovacích hodinách, což vede k opakovaným ztrátám pozornosti v průběhu vyučování. Receptivní složka řeči je nenarušena, porozumění v mluvené řeči na úrovni odpovídající chronologickému věku dítěte, při zátěži patrné oslabení. Na pokyny mnohdy reaguje s latencí, někdy působí dojmem, že neslyší či nevnímá. Při řízené činnosti je Eva napjatá, nejistá až úzkostná, méně pohotová, v zátěži utlumená až apatická, zamlklá, řečový apetit mírně oslaben. Mimo řízenou činnost přechází apatie v aktivnější chování. Oční kontakt nenarušen.

Závěr z vyšetření v PPP

- Specifické vývojové poruchy školních dovedností: deficit vývoje čtenářských dovedností – symptomatika rozvíjející se specifické poruchy čtení – dyslexie, a symptomatika specifické poruchy psaní a specifické poruchy pravopisu – dysgrafie a dysortografie.
- ADD – porucha pozornosti s hypoaktivitou
- Nesprávná výslovnost izolovaných hlásek: prodloužená fyziologická dyslalie, výraznější poruchy artikulace, obtíže v měkčení.
- Celková nedozrálост centrální nervové soustavy projevující se zejména v duševní a pracovní oblasti – emocionální, sociální a pracovní nezrálост, zhoršená schopnost adaptace, značně oslabená odolnost vůči zátěži, výrazně zvýšená unavitelnost dítěte, nedostatečná vyzrálост volných vlastností. Rozumové předpoklady nevyváženě rozloženy – na podkladě ADD. Výkony ve verbální a všeobecné oblasti v pásmu nižšího průměru, v oblasti numerické v pásmu průměru. Aktuální mentální výkon v pásmu průměru.

Doporučení z vyšetření v PPP

PPP doporučuje uskutečňovat vzdělávání nadále v kmenové třídě základní školy a pomocí vyrovnávacích opatření. Jedná se o žáka se zdravotním znevýhodněním. Porucha se promítá do všech vzdělávacích oblastí, proto je nutná tolerance, individuální přístup

a zvýšená péče. Stav dítěte je třeba nadále monitorovat pro včasné podchycení jeho změny a nutnosti tvorby IVP, příp. stanovení podpůrných opatření. Nutná zesílená domácí příprava.

Doporučená opatření:

- preferovat ústní zkoušení před písemným
- ponechat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací
- tolerovat specifickou chybovost, jedná se o poruchu, kterou žák není schopen ovlivnit
- tolerovat horší grafickou úpravu písemného projevu
- dovolit užívání záložky s okénkem, popřípadě jiných kompenzačních pomůcek, budou-li žákyni vyhovovat
- častá motivace, povzbuzování
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- pokyny rozdělit na menší části a každou z nich dítěti zvlášť opakovat
- zadávat kratší úkoly – na psaní a čtení
- ponechat vzory písmen na lavici
- pomoci žákyni uspořádat její věci
- volit činnosti adekvátně jejím schopnostem
- oceňovat její snahu přede všemi
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí
- respektovat oslabení prostorové orientace
- zohledňovat výkyvy a kolísání ve výkonnostním projevu
- nesnižovat sebevědomí žákyně, vytvářet klidnou pracovní atmosféru
- neopravovat červeně
- při oscilaci koncentrace pozornosti nutná průběžná motivace dítěte, pozor na přetížení dítěte – od třetí vyučovací hodiny lze předpokládat ještě výraznější unavitelnost, je vhodné ponechat čas na relaxaci, nechat žákyni projít, protáhnout apod.
- brát v úvahu a tolerovat negativní aspekty poruchy koncentrace pozornosti a sekundární projevy dysfunkcí, které Eva vykazuje – útlum v pracovní oblasti,

výrazně zvýšenou unavitelnost, nesoustředěnost, psychomotorický neklid, rozvleklé pracovní tempo

- klasifikaci volit se zohledňováním individuálních vzdělávacích potřeb

Vlastní výzkumné šetření – Eva

Evě jsem četla pohádkový příběh Smělý dopis a sázka (viz příloha 2).

Průběh setkání – září 2016

Eva byla v počátku velmi tichá a nejistá. Působila napjatě a úzkostně. Uhýbala pohledem. V ruce držela plyšového zajíčka.

Během čtení u ní neustále kolísala pozornost. Chvillemi se soustředila, sledovala mě a poslouchala. Chvillemi se povalovala po koberci, házela si s hračkou, rozhlížela se kolem sebe, pohupovala se ze strany na stranu.

Příběh Eva nebyla schopná převyprávět. Řekla pouze jednu větu – „O lišce, která ukradla velký kousek šunky.“. Poté mlčela. Ukázala jsem jí obrázky, koukala na ně a nic neříkala. Poté jsem se jí začala ptát. Na otázky odpovídala převážně dvěma slovy („dutý strom“, „starou jitrnici“), v některých odpovědích použila jednoduchou větu („Ona jí vzala.“, „Začala psát.“, „Jo, vzal.“) Některým otázkám nerozuměla a začala mluvit o něčem jiném. Nezná význam spojení „pardyje kopyto“, „někoho ožulit“ a „prachmilionská drzost“. Mluvila tiše, špatně artikulovala, některým slovům nešlo rozumět. Slova správně skloňovala i časovala. Během odpovídání na otázky si hrála s hračkou a pohupovala se v sedu, oční kontakt udržovala. Na otázky odpovídala po větší pauze. Děje si všímala pouze povrchově, do postav se nevžívala.

Foneticko – fonologická rovina: Eva vyslovuje hodně hlásek nesprávně, špatně artikuluje. Některým slovům nelze rozumět vůbec. Mluví poměrně hlasitě s nesprávným přízvukem. Hovořit začne až po dlouhém rozmyšlení. Tempo řeči je pomalé s velkými pauzami.

Lexikálně – sémantická rovina: Reprodukuje pouze krátký úsek textu, porozumění je útržkovité. Nevypráví samostatně ani podle obrázků, odpovídá na otázky. Dějem není zaujatá. Text vnímá povrchově, nezamýšlí se nad ním, nevyslovuje svůj vlastní názor. Nedokáže se vžít do postav.

Morfologicko – syntaktická rovina: Na otázky odpovídá převážně více slovy, ne větou, v některých případech odpovídá jen jedním slovem („jo“, „ne“). Slova správně skloňuje i časuje.

Pragmatická rovina: Eva se z poloviny soustředí a poslouchá, z poloviny má problémy se soustředěním. Pozornost u ní neustále kolísá. Rozptyluje se okolím, pokukuje po učebně, působí neklidně až úzkostně. Pouze z části je schopna vést dialog – některým otázkám nerozumí a vyjadřuje se k něčemu jinému, co není vůbec k věci. Oční kontakt udržuje.

Průběh setkání – leden 2017

Eva byla v počátku opět velmi tichá a nejistá. Působila napjatě a úzkostně. Uhýbala pohledem.

Během čtení převážně poslouchala a sledovala mě, chvílemi se rozhlížela kolem sebe a pohupovala se v sedu.

Poté, co měla příběh převyprávět, řekla čtyři jednoduché věty a poté mlčela. Ukázala jsem jí obrázky a pokračovala opět jednoduchými větami s pohledem na obrázky. Poté jsem se jí začala ptát. Na všechny otázky krom jedné odpovídala správně, převážně dvěma slovy nebo jednoduchou větou. Jedné otázce nerozuměla a řekla „Nevím.“. Mluvila tiše, špatně artikulovala, některým slovům nešlo rozumět. Slova správně skloňovala i časovala. Během odpovídání na otázky seděla v klidu, dívala se na obrázky nebo mě sledovala očima. Na otázky odpovídala po větší pauze. Děje si všímala, postav také, ale nevžívala se do nich.

Foneticko – fonologická rovina: Eva vyslovuje hodně hlásek nesprávně, špatně artikuluje. Některým slovům nelze rozumět vůbec. Mluví tiše s nesprávným přízvukem. Na otázky odpovídá po větší pauze na rozmyšlení.

Lexikálně – sémantická rovina: Text částečně reprodukuje sama, částečně podle obrázků, odpovídá na otázky. Textu rozumí, nad postavami se zamýšlí, děj ji zaujal.

Morfologicko – syntaktická rovina: Mluví převážně v jednoduchých větách. Na otázky odpovídá více slovy nebo jednoduchými větami. Slova správně skloňuje i časuje.

Pragmatická rovina: Eva se soustředí a poslouchá, chvílemi se pohupuje v sedu a rozhlíží se kolem sebe. Působí napjatě až úzkostně. Je schopna vést dialog. Uhýbá pohledem.

Závěr výzkumného šetření - Eva: Od minulého setkání, které proběhlo v září 2016, došlo u Evy k pozitivní změně ve všech jazykových rovinách. Dívka byla schopna se vyjadřovat rychleji. Část textu převyprávěla sama, mluvila již podle obrázků, na otázky odpovídala převážně správně. Mluví již z části ve větách, je schopna vést dialog. K pozitivní změně došlo i ve schopnosti soustředit se.

6.5 Závěry šetření

Cílem této práce bylo sledování komunikačních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy.

Dílčím cílem práce bylo zjistit rozvoj jednotlivých jazykových rovin u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy dle příběhu z učebnice, kterou běžně ve výuce využívají.

Pro výzkum bylo vybráno pět žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami.

Do výzkumného šetření byli zahrnuti tito žáci:

- Jiří – 10 let, aspergerův syndrom, dysgrafie
- Dana – 8 let, ADHD, DMO
- Ota – 7 let, vývojová dysfázie, ADHD
- Jana – 8 let, lehká mentální retardace
- Eva – 8 let, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADD

V rámci kazuistik byly zpracovány anamnestické údaje a výsledky speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a následovalo praktické zkoušení ve dvou obdobích – v září 2016 a v lednu 2017.

U čtyř žáků bylo zjištěno zlepšení komunikačních schopností skoro ve všech jazykových rovinách. U jednoho žáka nebyly zjištěny podstatné projevy v jazykových rovinách.

Ve foneticko-fonologické rovině došlo ke zlepšení výslovnosti, přízvuku a tempa řeči. V lexikálně-sémantické rovině došlo ke zlepšení úrovně vyjadřování při reprodukci textu, popisu obrázků i odpovídání na otázky, v chápání pojmů a zamýšlení se nad textem. V morfologicko-syntaktické rovině došlo ke zlepšení v skloňování a časování slov,

k tvoření vět místo použití slovních spojení, či tvoření slovních spojení místo jednotlivých slov. V pragmatické rovině došlo ke zlepšení použití řeči v praxi, v sociálním kontaktu – naslouchání, udržování tématu, očního kontaktu.

Na základě závěrů šetření nelze vzhledem k malému počtu respondentů učinit závazné závěry. Z těchto závěrů plynoucích z provedeného výzkumu lze uvést pouze určitá doporučení, jejichž cílem by bylo zlepšení komunikačních schopností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě šetření je možné formulovat některá doporučení pro pedagogickou praxi:

Při běžných denních aktivitách ve škole i doma plnit úkoly, které směřují k rozvoji slovní zásoby dětí.

Dětem je třeba věnovat ze strany rodičů i pedagogických pracovníků více času na čtení a vypravování.

Dát dětem možnost, aby trávily více času nad knihou a v kolektivu svých vrstevníků, kde si přirozenou cestou svoji slovní zásobu doplňují a rozšiřují.

Děti vhodně k četbě motivovat.

Respektovat dobu soustředění a pozornosti dětí.

O čteném textu si společně s dětmi vyprávět.

Zařadit obrázky, aby děti lépe čtený text pochopily.

Obsah otázek formulovat přiměřeně k dětskému chápání skutečnosti.

Střídat činnosti a respektovat individuální tempo každého dítěte.

7 Závěr

Cílem této práce bylo sledování komunikačních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u žáků 1. stupně základní školy. Dílčím cílem práce bylo zjistit rozvoj jednotlivých jazykových rovin u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy dle příběhu z učebnice, kterou běžně ve výuce využívají.

Teoretická část, kterou tvoří čtyři kapitoly, byla vypracována na základě studia odborné literatury. První kapitola se věnuje vývoji komunikačních schopností a dovedností dítěte. Druhá kapitola se zabývá intaktními žáky 1. stupně základní školy. Třetí část teoretické části popisuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se účastnili výzkumu v empirické části diplomové práce. Poslední část teoretické části diplomové práce je věnována integraci a individuálnímu vzdělávacímu plánu.

Výzkumná část, která byla kvalitativního charakteru, je popsána v páté kapitole diplomové práce. Výzkum byl zaměřen na pět žáků 1. stupně základní školy se specifickými vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření bylo zpracováno na základě kazuistik, přímého pozorování, vyprávění, volného rozhovoru a rozboru výsledků výzkumu. Na základě těchto výzkumných metod byly naplněny všechny cíle diplomové práce. Výsledky výzkumu ukázaly, že u většiny žáků zařazených do výzkumného šetření došlo k rozvoji komunikačních dovedností ve všech jazykových rovinách. Cílů práce bylo dosaženo, i když vzhledem k malému výzkumnému vzorku nelze výsledky zevšeobecnit. Jednalo se o ukázkou různých obtíží v komunikaci jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z hlediska bezproblémového zvládnutí učiva na základní škole je velmi důležitá úroveň komunikačních dovedností žáků. Rozvinutí komunikačních dovedností adekvátně k věku umožňuje dítěti správně chápat přijaté informace a reagovat na ně, naopak nedostatky těchto dovedností mohou velmi negativně ovlivňovat celý výchovně vzdělávací proces.

Jako pedagog jsem si potvrdila, že vliv moderního způsobu života, který s sebou nese pozitivní i negativní dopady, se projevuje zvýšenými nároky na pedagogické pracovníky, kteří musí dohánět nedostatky v dětské řeči. Pozitivním zjištěním bylo, že většina dětí komunikuje ráda, spolupracuje a k úkolům přistupuje pozitivně a s nadšením.

Je úkolem rodičů a pedagogů pomoci dítěti na cestě vzdělání, ukázat mu možnosti, jak komunikovat, rozvíjet slovní zásobu a vytvořit mu co nejlepší podmínky pro dokonalé zvládnutí jedné z nejdůležitějších schopností člověka, kterou je řeč a schopnost komunikace.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 2 pro základní školy*. Ilustroval Gabriel FILCÍK. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-447-4.

ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 3 pro základní školy*. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-448-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1., opravený dotisk. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903-869-1-4.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3188-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-1018-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-x.

- ODSTRČILOVÁ, Kateřina. *Řeč – specificky lidská schopnost: bakalářská práce*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2015. Vedoucí bakalářské práce Lenka Petelíková.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. uprav. vyd. Praha: SPN, 1980. Knižnice speciální pedagogiky.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom : [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA, c2007. ISBN 978-80-254-6341-3.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.
- Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A. *Kazuistika ve speciální pedagogice*. 2. přep. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. ISBN 978-80-555-0143-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

ALFABET. *Informace o typech zdravotního postižení*. [online]. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z:

<https://www.alfabet.cz/informace-o-typech-zdravotniho-postizeni/diagnozy/354-jak-vznikne-adhd>

KATALOG PODPURNÝCH OPATŘENÍ. *Tělesná postižení a závažná onemocnění*. [online]. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-1-telesne-postizeni/1-1-1-dmo-detska-mozkova-obrna/>

MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-12-09]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. [online]. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z:

<http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

ZŠ a MŠ ŘEPÍN. *Dokumenty ZŠ. Dokumenty MŠ*. [online]. [cit. 2016-12-09]. Dostupné z:

http://www.skolarepin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=9

9 Seznam zkratek

AS	- Aspergerův syndrom
ADD	- Attention Deficit Disorder
ADHD	- Attention Deficit Hyperactivity Disorder
DMO	- Dětská mozková obrna
IVP	- Individuální vzdělávací plán
MKN	- Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	- Pedagogicko psychologická poradna
RVP	- Rámcový vzdělávací program
SPC	- Speciálně pedagogické centrum
SPU	- Specifické poruchy učení
ŠVP	- Školní vzdělávací program
ZŠ	- Základní škola

10 Seznam příloh

Příloha 1- Maxipes Fík ve škole	I
Příloha 2- Smělý dopis a sázka.....	IV

Maxipes Fík ve škole

Rudolf Čechura

Na dvorku stálo tatínkovo auto a zhluboka oddechovalo. Alespoň to tak vypadalo. Co chvíli se auto zvedlo, zafunělo a zase kleslo, a tak pořád dokola, jako když pěkně pravidelně spí. Jenže auto přece spát nemůže, že ano! Natož oddychovat. Však se tomu taky Ája divila. Obešla auto kolem dokola – a najednou vidí, že zpod auta čouhají nohy! Ne tatínkovy, nýbrž psí. Zadní. Fík ležel pod autem na zádech, hlavu měl schovanou pod vozem a chrápal, až se auto nadzdvihovalo.

„Fíku! Co to tam děláš? Hned polez ven!“ Fík se vystrachal a promnul si oči: „Co je? Aha – já jsem asi usnul. Chtěl jsem spravovat auto, víš? To se takhle dělá, že se vleze dospod. Jenže jsem asi usnul.“

„To je dobře. Jinak bys tam ještě něco zkazil. Víckrát už to nedělej! Kdyby tě viděl tatínek...“

„Když já bych se to rád naučil!“



„To nejde. Auto není pro psa. Tatínek říkal, že tohle auto je pro kočku.“

„Ale když já bych se hrozně rád něco nového naučil,“ skuhral snaživý maxipes.

Ája chvílku přemýšlela, a potom povídá:

„Hm – kdyby tě tak vzali do školy...“

„Co je to škola?“

„Tam se právě učí nové věci. Číst, psát, počítat a tak.“

„Pche – počítat já umím! Hele: dvě přední a dvě zadní jsou všechny čtyři!“

„Tam by ses ale naučil počítat třeba až do desíti!“

„Na co. Stejně nikdo nemá deset noh.“

„Bajo! Kousek stonožky.“

„Ale číst – to bych se docela rád naučil. A psát taky. Takhle, když mi tatínek pořád říká ‚to si piš‘, tak já nemůžu.“

Ája se ve škole zeptala pana učitele, zda by tam s ní mohl chodit také Fík.

„To je bratr?“ tázal se učitel.

„Prosím ne, to je pes. Ale on umí správně mluvit.“

Pan učitel se rozpačitě poškrábal za uchem:

„Inu – mám strach, aby nám tu nedělal psí kusy.“

„Prosím ne – dělit on neumí.“

Děti začaly žadonit:

„Prosím, ať sem smí! Prosím, vezměte ho do třídy!“

A jeden žák podotkl, že aspoň bude nějaká psina.



„To ne!“ ohradila se Ája.

„S Fíkem může být leda maxipsina, protože on je maxipes.“

A tak druhého dne přišel Fík s Ájou do školy. Slušně pozdravil a hned se přezul.

„Copak si to neseš na zádech?“ zeptal se ho učitel.

„Prosím, to je patník.“

„Pravda, patník. A nač potřebuješ ve škole patník?“

„Prosím, abych o přestávce měl kam jít, až děti půjdou...“

„Dobrá, dobrá,“ přerušil jej učitel, „to stačí. Já už vím. Patník – správně! Tak se u nás posad, Fíku.“

Maxipes se posadil do lavice vedle Áji a dával veliký pozor, aby se toho hodně naučil. Jenom občas mrkl očkem pod okno, kde stál vozík vrchovatě naložený chlebem. Jeho svačina.

Při psaní se učili psát osmičku a pan učitel připomínal:

„A píšeme pravičkou, prosím!“

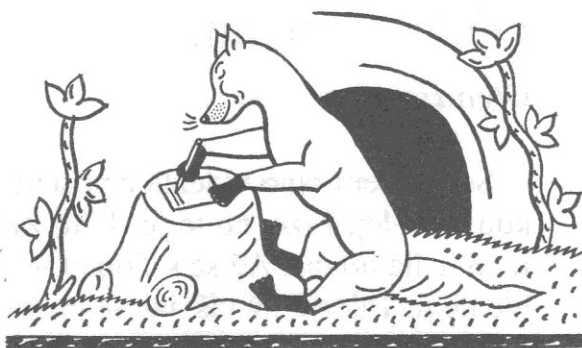
Všichni psali osmičky a každý napsal jednu, jenom žák Fík napsal osmičky dvě. Pan učitel, obcházeje lavice, zastavil se u maxipsa a řekl:

„Žáku Fíku, tys nedával pozor! Říkal jsem napsat jednu osmičku!“

*Příhody maxipsa Fíka (zkráceno,
Ilustrace Jiří Šalamoun*

Smělý dopis a sázka

Josef Lada



Kmotra liška byla rozumná hospodyně. Nesnědla vylákanou šunku najednou, jako by to udělaly jiné, nevzdělané lišky, ale rozhodla se, že si vzácnou pochoutku ušetří na několik dnů.

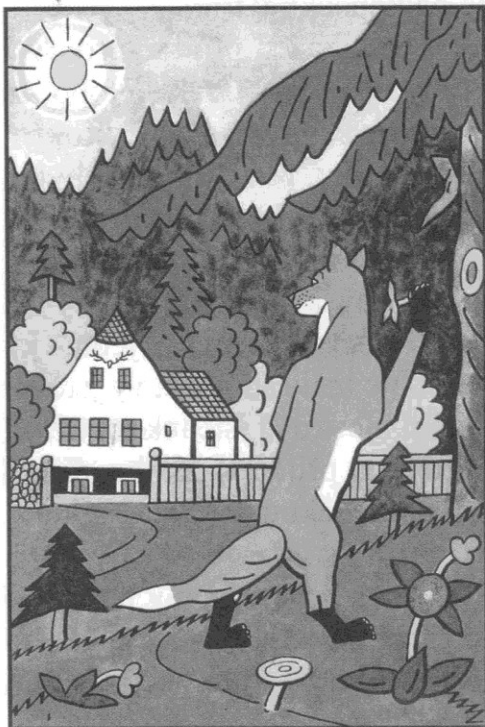
Měla tedy zásobu potravy a jen z pouhé zvědavosti se večer vypravila k myslivně, aby tam pod oknem vyslechla, zdali již myslivec ví o jejím podařeném kousku a co tomu říká. A myslivec opravdu po celý večer mluvil svému synáčkovi jen o tom, jak nějaký podvodník zneužil jejich telefonu k tomu, aby na uzenáři v městě vylákal jeho jménem celou šunku. Vykládal, že takové jednání je podvod, který se trestá vězením, a že ten darebák jistě trestu neujde, protože již všechno bylo oznámeno četnictvu.

Dále už kmotra liška neposlouchala. Dostala z toho všeho takový strach, že úprkem sypala od myslivny, aby už raději byla v bezpečí ve svém dobře ukrytém pelechu. Ale když se doma trochu uklidnila a všechno řádně uvážila, počala k sobě takto hovořit: „Dobrá! Já jsem tedy tu šunku uzenáři ukradla! Ale co mám, ke všem kozlům, dělat jiného, když se ve všech pohádkách a bajkách povídá jen o chytrých liškách, které svým důvtipem na každého vyzrály a každého o všechno obelstily? Také ve všech školních přírodopisech se mluví jen o chytřích liškách a teď já mám snad dokázat, že to všechno byl výmysl a lež, a mám se snad živit sladkým dřevem?! A když budu žít jako všechny jiné lišky a budu chytat v lese, který patří knížeti pánu, zajíčky a jinou zvěř – to nebude krádež? Ne, milý pane myslivče, mě nebaví chytat hloupé zajíčky, ale tuze mě láká o něco ožulit lidi, kteří přece o sobě tvrdí, že jsou pány všeho tvorstva! A tak – abyste to tedy věděl, vážený pane myslivče, hned zítra si k vám přijdu znovu zatelefonovat o druhou šunku!“

Bylo to jistě velmi odvážné, ale kmotra liška skutečně hned druhý den ráno šla do myslivny. Když se vši opatrností zjistila, že v kanceláři nikdo není, skočila otevřeným oknem dovnitř a zrovna jako dříve si změněným, hlubokým hlasem objednala u pana Špejlíka, uzenáře v Nohavicích, zase celou šunku. Přitom zdůraznila, že to opravdu objednává pan myslivec, a žádala, aby ta šunka byla zase pro něj uschována v otvoru ve kmeni na křižovatce, kde si ji pan myslivec odpoledne vyzvedne. Potom klidně vyskočila a pádila k svému pelechu. To však nevěděla, že ji pan myslivec pozoroval klíčovou dírkou, že všechno vyslechl a že hned telefonoval uzenáři Špejlíkovi v Nohavicích, aby žádnou šunku neposílal. Vysvětlil mu, že všechno je podvod, který provedla ta chytrá liška z jeho revíru, a navedl jej, aby dal do dubu jenom malou jitrničku, ale s pořádnou pastí, do které se ta chlupatá podvodnice jistě chytne.

A smluvili se, že to všechno ještě ten den dopoledne společně provedou.

Zatím si kmotra liška ve svém pelechu všechno řádně promyslela a rozhodla se, že učiní dobře, když odněkud z bezpečného úkrytu



bude pozorovat, zdali pan Špejlík skutečně tu šunku do vykotlaného dubu na křižovatce uloží. Proto tam hned také běžela a ukryla se v hustém křoví na kopečku blíže křižovatky, odkud měla pěkný rozhled po celém okolí.

Asi v deset hodin přijel k dubu uzenář Špejlík a za chvíli tam přišel i pan myslivec. Kmotra liška hned napjala zrak i sluch a viděla, jak myslivec s uzenářem ukládali něco do dutého stromu a hned potom se rychle vzdálili. Kmotra napjala i čich a ve větru, který zrovna od dubu k ní vanul, mimo libou vůni zjistila i podezřelý zápach železa. Usmála se pohrdlivě nad loveckou důvtipností obou pánů, a když viděla, že oba jsou již hodně daleko, vyrazila z úkrytu a rozběhla se bystře k dubu.

Ale jen do něho mrkla levým okem a už zase pádila zpět ke svému pelechu u křivého dubu. Šklebila se přitom vesele, jako by měla už zase něco taškářského v úmyslu, a sotva domů doběhla, hned sháněla tužku a kus papíru. Něco na něj načmárala, a když se posilnila kouskem bílé šunky, vrátila se i s papírkem k dubu. Tam papírek opatrně kladla do ztrouchnivělé díry v dubu, něco cvaklo a potom se už mírným klusem rozběhla k svému úkrytu na kopečku v trní.

A teď už jen pohodlně čekala na oba pány, až si přijdou pro chycenou kořist. Chvilími si tam zdřímala, a tak se brzy dočkala toho, že přijel od města uzenář pan Špejlík a od myslivny rychlým krokem přispěchal pan myslivec. Viděli už sice z dálky, že se liška nechytla, ale chtěli oba aspoň zjistit, zdali tam zas něco nekalého neprovedla. A přál bych vám, milé děti, uvidět překvapení obou pánů, a zvláště tvář pana Špejlíka, když četl na vloženém kousku papíru:

„Milej pane uzenáři Špejlíku! Takhle lajdácky se u nás objednávky vyřizovat nesmějí! Já jsem si přec u vás objednala šunku, a vy jste mi přivezl jednu starou jitrnici! Ale to nevadí nic: když jste tak roztržitý, nebudu vás více už sem k dubu obtěžovat a přijdu si k vám pro ni sama v sobotu hned dopoledne. Připravte mi nákou pěknou.

S úctou liška od křivého dubu.“

„Pardýje kopyto, tohle už je prachmilionská drzost, milý pane lesníku!“ rozkřikl se pan Špejlík, když si psaní přečetl. „A to jen ať si ta chlupatá straka pro tu šunku přijde! Milion komárů a brundibárů – já ji safrahnátsky přivítám a tak ji zřídím, že to bude její poslední cesta!“

A kmotra liška se moc podivila, když slyšela, jak myslivec skoro s pýchou uzenáři odpovéděl: „Nevím, nevím, pane Špejlíku, zdali zas na vás nevyzraje! To je ta potvůrka od křivého dubu a to je liška nad všechny chytré lišky z bajek a pohádek a ta vás jistojistě obelstí. Tak chytrou lišku nemá jistě už žádný lesník ve svém revíru a já se s vámi, pane mistře, sázím o sto korun, že vás ta chytrá liška obelstí!“

„Dobrá – platí!“ rozkřikl se pan Špejlík a plácl do nastavené ruky pana myslivce. Potom se hned oba páni rozešli a také kmotra liška se pomalu ubírala k svému domovu. A šklebila se potutelně pod vousy!

O chytré kmotře lišce

Ilustrace Josef Lada

